

NARRATIIVINEN TUTKIMUS YLIOPISTOPEDAGOGISEN
YÖÖP-KOULUTUKSEN MERKITYKSESTÄ
OSANA AALTO-YLIOPISTON TEKNILLISEN KORKEAKOULUN
OPETUSHENKILÖSTÖN YLIOPISTO-OPETTAJAKSITULEMISTA

Maria Clavert



Aalto-yliopisto
Teknillinen korkeakoulu

**Narratiivinen tutkimus yliopistopedagogisen
YOOP-koulutuksen merkityksestä
osana Aalto-yliopiston teknillisen korkeakoulun
opetushenkilöstön yliopisto-opettajaksi tulemista**

Maria Clavert
Pro gradu -tutkielma
Kasvatustieteet (yleinen ja aikuiskasvatustiede)
Käyttäytymistieteiden laitos

Narratiivinen tutkimus yliopistopedagogisen YOOP-koulutuksen merkityksestä osana
Aalto-yliopiston teknillisen korkeakoulun opetushenkilöstön yliopisto-opettajaksi tuleamista

Aalto-yliopiston teknillinen korkeakoulu

Opetuksen ja opiskelun tuki

PL 19205

00076 Aalto

<http://opetuki.tkk.fi>

Sähköisen julkaisun pysyvä osoite <http://lib.tkk.fi/Reports/2010/isbn9789526031804.pdf>

Taitto: Kati Rosenberg

Kansikuva: Ingram

Painopaikka: HSE Print

©2010 Maria Clavert

Julkaisu on tekijänoikeussäännösten alainen. Teosta voi lukea ja tulostaa henkilökohtaista käyttöä varten. Käyttö kaupallisiin tarkoituksiin kielletty.

ISSN: 1457-1714 (Painettu)

ISSN: 1797-9986 (Elektroninen)

ISBN: 978-952-60-3179-8 (Painettu)

ISBN: 978-952-60-3180-4 (Elektroninen)

Espoo 2010

Lukijalle

Tämä tutkimus sai alkunsa kolmen Aalto-yliopiston teknillisen korkeakoulun YOOP-koulutuksen suorittaneen opettajan toiveesta tutkia YOOPin vaikutuksia sen kymmenvuotisen taipaleen kunniaksi. Aloitin tutkimuksen toimeksiantona tammikuussa 2009.

Haluan tässä yhteydessä kiittää Teknillisen korkeakoulun ohjausryhmäni jäseniä Miia Erkkilää, Kirsti Keltikangasta, Jorma Kyyrää, Lauri Malmia, Pirjo Pietikäistä ja Ari Sihvolaa. Kiitän erityisesti Jorma Kyyrää tutkimukseni mahdollistamisesta, Kirsti Keltikangasta tuesta tutkimusprosessin aikana sekä Miia Erkkilää aktiivisesta osallistumisesta tutkimuksen eri vaiheisiin. Kiitän Miiaa myös avusta luvun 4 kirjoittamisessa. Lisäksi haluan kiittää TKK Opetuksen ja opiskelun tuen Riikka Rissasta mahdollisuudesta tutkimuksen julkaisuun sekä Teknillisen korkeakoulun tukisäätiötä taloudellisesta tuesta. Kiitän lämpimästi myös ohjaajiani Anne Nevgiä ja Erika Löfströmiä Helsingin yliopiston käyttäytymistieteen laitokselta sekä kaikkia haastateltaviani ja pilottihaastatteluihin osallistuneita henkilöitä. Lisäksi kiitän Aalto-yliopiston Design Factoryä, jossa minulla on ollut mahdollisuus työskennellä tutkimusta viimeistellessäni

Toivon voivani tällä tutkimuksella edistää yliopisto-opettajille suunnatun koulutuksen kehittämistä ja tuottaa samalla uusia näkökulmia yliopistopedagogiseen keskusteluun. Lisäksi toivon, että tutkimukseni tavoittaa jotakin siitä kokemuksesta, joka Teknillisen korkeakoulun opetushenkilökunnalla on YOOP-koulutuksesta osana laajempaa yliopisto-opettajaksi tuleamista.

Espoossa 6.5.2010

Maria Clavert
maria.clavert@tkk.fi

TIIVISTELMÄ

Tekijät:

Maria Clavert

Työn nimi:

Narratiivinen tutkimus yliopistopedagogisen YOOP-koulutuksen merkityksestä osana Aalto-yliopiston teknillisen korkeakoulun opetushenkilöstön yliopisto-opettajaksi tulemistä

Avainsanat:

Yliopisto-opettajana kehittyminen, yliopisto-opettajaksi tuleminen, reflektio, transformatiivinen oppiminen, yliopistopedagoginen koulutus, merkittävät tapahtumat, narratiivisuus

Sivumäärä:

84 + 6 (Liitteet)

Tavoitteet ja teoreettinen tausta. Yliopisto-opettajille suunnatun pedagogisen täydennyskoulutuksen tavoitteena on edistää osallistujien pedagogisen tietoisuuden muutokseen tähtäävää transformatiivista oppimista. Yliopisto-opettajien pedagoginen tietoisuus voi muuttua myös muiden yliopisto-opettajana kehittymiseen liittyvien merkittävien tapahtumien seurauksena. Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää yliopisto-opettajien kokemuksia opettajana kehittymisestä sekä tarkastella heidän pedagogisen tietoisuutensa muutokseen liittyviä merkittäviä tapahtumia Mezirowin (1991) transformatiivisen oppimisen viitekehyksessä. Tutkimuksessa keskitytään erityisesti tarkastelemaan, millaisia merkityksiä yliopistopedagogiseen koulutukseen liitetään osana yliopisto-opettajana kehittymisen kokemusta.

Menetelmät. Tutkimuksen aineisto kerättiin narratiivisesti yhden kysymyksen tekniikkaa mukailevalla haastattelumenetelmällä keväällä 2009. Kymmentä Aalto-yliopiston teknillisen korkeakoulun yliopistopedagogisen YOOP-koulutuksen suorittanutta opetushenkilöstön jäsentä pyydettiin kertomaan, millaisten tapahtumien kautta he kokivat tulleensa sellaisiksi opettajiksi, kuin he haastatteluhetkellä olivat. Kerätty aineisto analysoitiin narratiivisesti. Transformatiivista oppimista pyrittiin jäljittämään erottamalla aineistosta pedagogisen tietoisuuden muutokseen viittaavia merkittäviä tapahtumia.

Tulokset ja johtopäätökset. Tutkimuksesta selviää, että ainakin luonnontieteellis-teknisesti suuntautuneiden tutkija-opettajien kohdalla voidaan perustellusti puhua opettajaksi tulemisesta opettajana kehittymisen sijaan. Yliopisto-opettajaksi tulemiseen vaikuttivat merkittävästi muun muassa yliopistopedagogisen koulutuksen suorittaminen sekä omat kokemukset opettajista ja opettamisesta. Yliopistopedagoginen koulutus lisäsi osallistujien pedagogista ymmärrystä, mutta koulutuksen jälkeisten uusien merkityksiä vahvistavien kokemusten puute jätti transformatiivisen oppimisprosessin usein keskeneräiseksi. Johtopäätöksenä voidaan todeta, että yliopistopedagogiseen koulutukseen osallistuvien opettajien työympäristöä tulisi kehittää paremmin tukemaan osallistujien transformatiivista oppimisprosessia.

ABSTRACT

Author:

Maria Clavert

Title:

Narrative Inquiry of the Meanings Related to University Pedagogical YOOP-training as a Part of Becoming a University Teacher at Aalto University School of Science and Technology

Key words:

Transformative learning, Professional Development, Teacher Training, Higher Education, Faculty Development, Reflection, Critical Incidents Method

Number of pages:

84 + 6 (appendices)

Objectives and theoretical framework. The objective of pedagogical training offered to university teachers is to advance a change in participants' pedagogical awareness. The change may also occur as a result of other incidents related to developing as a university teacher. The aim of this study was to examine university teachers' development as a teacher and the critical incidents related to change in their pedagogical awareness utilizing Mezirow's (1991) theory of transformative learning. The focus of the study is on the meanings teachers relate to university pedagogical training as the means for developing as a university teacher.

Methods. The data were collected in spring 2009 by narrative interviews that adapted a one-question interview technique. Ten teachers working at the Aalto University School of Science and Technology that had completed the university pedagogical YOOP-training were asked to describe how they became the teachers they currently experienced being. In the analysis of the interviews a narrative approach was adapted. Transformative learning was revealed by identifying the critical incidents that referred to change in teachers' pedagogical awareness.

Results and conclusions. The study reveals that at least among science- and technically-oriented teacher-researchers the concept of developing as a university teacher should be replaced with the concept of becoming a university teacher. The critical incidents behind the experience of becoming a university teacher included participating in pedagogical training in higher education and previous experiences of teachers and teaching practices. Even though university pedagogical training increased participants' pedagogical understanding, the later experiences of lack of support for strengthening the new meanings left the transformative learning process incomplete in many cases. As a conclusion, the study suggests that the context of the teachers participating in university pedagogical training should be developed towards better support of transformative learning processes.

SISÄLLYSLUETTELO

1	Johdanto	8
2	Opettajana kehittyminen yliopisto-opettajille suunnatun pedagogisen koulutuksen tavoitteena	9
2.1	Yliopistopedagogisen koulutuksen piirteitä	9
2.2	Yliopistopedagogisen koulutuksen vaikuttavuus	9
2.3	Yliopisto-opettajana kehittyminen tutkimuksissa	11
2.4	Reflektio opettajan pedagogisen tietoisuuden herättäjänä	12
3	Transformatiivinen oppiminen pedagogisen tietoisuuden muutoksen viitekehyksenä	14
3.1	Merkitysperspektiivin muutos kriittisen reflektion avulla	14
3.2	Transformatiivisen oppimisen ulottuvuudet	16
3.3	Merkittävät tapahtumat transformatiivisen oppimisen laukaisijoina	17
4	Yliopistopedagoginen Y00P-koulutus Aalto-yliopiston teknillisessä korkeakoulussa	19
5	Tutkimusasetelma	22
5.1	Tutkimuskysymykset	22
5.2	Narratiivinen lähestymistapa kokemusten tutkimuksessa	23
6	Tutkimuksen toteutus	25
6.1	Aineiston keruu	25
6.1.1	Haastateltavat	26
6.1.2	Haastattelurunko	26
6.1.3	Haastatteluiden toteutus	26
6.2	Narratiivisen aineiston analyysi	27
6.2.1	Kertomuksellinen analyysi	28
6.2.2	Kertomusten temaattinen analyysi	30
7	Yliopistopedagoginen koulutus osana yliopisto-opettajan opettajaksi tulemista	35
7.1	Opettajaksi tuleminen yliopisto-opettajien kertomuksissa	35
7.2	Yliopisto-opettajaksi tulemisen merkittävät tapahtumat	41
7.2.1	Yliopisto-opettajaksi tulemisen toiminnallisesti merkittävät tapahtumat	42
7.2.2	Yliopisto-opettajaksi tulemisen sosiaalisesti merkittävät tapahtumat	45
7.2.3	Yliopisto-opettajaksi tulemisen emotionaalisesti merkittävät tapahtumat	47
7.2.4	Yliopisto-opettajaksi tulemisen kognitiivisesti merkittävät tapahtumat	49
7.2.5	Yliopisto-opettajaksi tulemisen kontekstuaalisesti merkittävät tapahtumat	51
7.3	Y00P-koulutuksen merkitys yliopisto-opettajaksi tulemisessa	52
7.3.1	Y00P-koulutuksen sosiaaliset merkitykset opettajien tarinoissa	54
7.3.2	Y00P-koulutuksen toiminnalliset merkitykset opettajien tarinoissa	58
7.3.3	Y00P-koulutuksen kognitiiviset merkitykset opettajien tarinoissa	62
7.3.4	Y00P-koulutuksen emotionaaliset merkitykset opettajien tarinoissa	65
7.3.5	Y00P-koulutuksen kontekstuaaliset merkitykset opettajien tarinoissa	69
8	Tutkimusprosessin arviointi	71

9 Pohdinta	74
9.1 Yliopisto-opettajaksi tuleminen	74
9.2 Yliopistopedagoginen koulutus yliopisto-opettajaksi tulemisen transformatiivisen oppimisprosessin ytimessä	75
9.2.1 Oman opetuksen ongelmat kriittisen reflektion herättäjinä	75
9.2.2 Koulutukseen osallistujat toistensa transformatiivisen oppimisen tukena	76
9.2.3 Kontekstin huomioiminen transformatiivisessa oppimisessa	76
9.2.4 Toiminta uuden merkitysperspektiivin vahvistajana	77
9.2.5 Tunteet osana transformatiivista oppimista	78
9.3 Johtopäätökset ja jatkotutkimusaiheet	78
Lähteet	81
Liitteet	85

KUVAT

Kuva 1.	Haastateltavan yliopisto-opettajaksi tulemistä kuvaava elämänlinjapiirros	36
---------	---	----

KUVIOT

Kuvio 1.	Transformatiivinen oppimisprosessi (mukaillen Mezirow 1991, 109)	14
Kuvio 2.	Y00P-koulutuksesta valmistuneiden ja koulutusta suorittavien kumulatiivinen määrä lukuvuosittain 1999–2009	20
Kuvio 3.	Arvioiva reflektio ja kriittinen reflektio temaattisen analyysin alakategorioina Levanderin (2002, 460) mukaan	32
Kuvio 4.	Yliopisto-opettajaksi tulemisen yhteiset merkittävät tapahtumat haastateltavien tarinoissa	41

TAULUKOT

Taulukko 1.	Narratiivien temaattisen analyysin vaiheet	34
Taulukko 2.	Yliopisto-opettajaksi tulemisen toiminnallisesti merkittävät tapahtumat	43
Taulukko 3.	Yliopisto-opettajaksi tulemisen sosiaalisesti merkittävät tapahtumat	45
Taulukko 4.	Yliopisto-opettajaksi tulemisen emotionaalisesti merkittävät tapahtumat	47
Taulukko 5.	Yliopisto-opettajaksi tulemisen kognitiivisesti merkittävät tapahtumat	49
Taulukko 6.	Yliopisto-opettajaksi tulemisen kontekstuaalisesti merkittävät tapahtumat	51
Taulukko 7.	Y00Pin merkitykset yliopisto-opettajien opettajaksi tulemisen tarinoissa	52
Taulukko 8.	Y00P-koulutuksen sosiaaliset merkitykset opettajien tarinoissa	54
Taulukko 9.	Vanhaja merkityksiä vahvistavat sosiaaliset suhteet Y00P-tarinoissa	55
Taulukko 10.	Uusia merkityksiä vahvistavat sosiaaliset suhteet Y00P-tarinoissa	57
Taulukko 11.	Y00P-koulutuksen toiminnalliset merkitykset opettajien tarinoissa	58
Taulukko 12.	Vanhaja merkityksiä vahvistava toiminta Y00P-tarinoissa	59
Taulukko 13.	Uusia merkityksiä vahvistava toiminta Y00P-tarinoissa	61
Taulukko 14.	Y00P-koulutuksen kognitiiviset merkitykset opettajien tarinoissa	62
Taulukko 15.	Arvioiva reflektio Y00P-tarinoissa	63
Taulukko 16.	Kriittinen reflektio Y00P-tarinoissa	65
Taulukko 17.	Y00P-koulutuksen emotionaaliset merkitykset opettajien tarinoissa	66
Taulukko 18.	Vanhaja merkityksiä vahvistavat tunteet Y00P-tarinoissa	67
Taulukko 19.	Uusia merkityksiä vahvistavat tunteet Y00P-tarinoissa	68
Taulukko 20.	Y00Pin kontekstuaaliset merkitykset opettajien tarinoissa	69
Taulukko 21.	Vanhaja merkityksiä vahvistavat kontekstuaaliset tekijät Y00P-tarinoissa	70
Taulukko 22.	Uusia merkityksiä vahvistavat kontekstuaaliset tekijät Y00P-tarinoissa	70

1 Johdanto

Yliopisto-opettajien osaaminen ja sen kehittäminen ovat olleet viime vuosina ajankohtaisia koulutuspoliittisia ja pedagogisia puheenaiheita (Ursin & Paloniemi 2005, 44). Eräs keskeisimmistä yliopisto-opetuksen kehittämismuodoista on yliopistopedagoginen täydennyskoulutus, jonka tutkimus on ollut Suomessa hyvin vähäistä. Yliopistopedagogista koulutusta ja sen vaikutuksia on tutkimuksissa lähestytty tyypillisesti koulutukseen osallistuvien yliopisto-opettajien opetussellisten lähestymistapojen muutoksen kautta (ks. esim. Postareff 2007; Gibbs & Coffey 2004). Tässä tutkimuksessa tarkastelen narratiivisen tutkimusotteen avulla Aalto-yliopiston teknillisen korkeakoulun yliopistopedagogista Yliopisto-opetuksen opintokokonaisuutta (YOOP-koulutus) osana laajempaa yliopisto-opettajana kehittymistä. Katson YOOP-koulutuksen vaikutusten heijastuvan niistä merkityksistä, joita koulutuksen suorittaneet opettajat liittävät koulutukseen.

Tutkimuksessa lähdän liikkeelle ajatuksesta, jonka mukaan yliopisto-opettajille suunnatun koulutuksen tavoitteena on muutos osallistujien pedagogisessa ajattelussa ja sitä kautta pedagogisessa toiminnassa (Levander & Ruohisto 2008). Koska yliopistopedagoginen koulutus tarjoaa osallistujilleen mahdollisuuden transformatiiviseen oppimiseen, tarkastelen pedagogisen ajattelun ja yleisemmin pedagogisen tietoisuuden muutosta Jack Mezirowin (1991, 1995, 2000) transformatiivisen oppimisen teorian viitekehyksessä (ks. Lindblom-Ylänne ym. 2002, 468). Transformatiivista oppimista tapahtuu, kun ihminen kyseenalaistaa aiemmat oletusrakenteensa kriittisen reflektion avulla. Pedagogisen ajattelun muutosta tavoittelevan yliopistopedagogisen koulutuksen tulisi edistää kriittistä reflektiota. Aikaisempien oletusten kyseenalaistumiseen johtaneet tapahtumat koetaan jälkikäteen usein merkittävänä. Näin ollen voidaan olettaa, että yliopistopedagogisella koulutuksella on onnistuessaan merkittävä rooli siihen osallistuneiden opettajien kokemuksissa.

Tarkastelen YOOP-koulutuksen merkitystä yliopisto-opettajana kehittymisen kokemuksessa sekä koulutuksen ajalta että sen jälkeen. Pyrin näin huomioimaan välittömien vaikutusten lisäksi myös koulutuksen mahdolliset kumulatiiviset vaikutukset. Keskityn tarkastelussa sellaisiin koulutukseen liittyviin tapahtumiin, jotka ovat olleet merkittäviä osallistujien transformatiivisen oppimisen kautta tapahtuvan pedagogisen tietoisuuden muutoksen kannalta. Tarkastelemalla narratiivisesti yliopisto-opettajien kokemuksia pyrin saavuttamaan syvän ja kokonaisvaltaisen ymmärryksen niistä tapahtumista, jotka vaikuttavat merkittävästi yliopisto-opettajien opettajana kehittymiseen.

Työ rakentuu siten, että luvussa 2 tarkastelen yliopisto-opettajille suunnatun pedagogisen koulutuksen ominaispiirteitä ja sen vaikutuksista saatuja tutkimustuloksia, yliopisto-opettajana kehittymistä sekä opettajan reflektiota. Luvussa 3 esittelen tutkimuksen taustalla vaikuttavan transformatiivisen eli uudistavan oppimisen teorian, sen ulottuvuudet sekä siihen kytkeytyvän merkittävien tapahtumien tutkimuksen. Luvussa 4 esittelen TKK Opetuksen ja opiskelun tuen tarjoaman yliopistopedagogisen YOOP-koulutuksen. Luvussa 5 esitän kokoavasti tutkimuksen lähtökohdat ja tutkimuskysymykset sekä kerron narratiivisen lähestymistavan käytöstä opettajien kokemusten tutkimisessa. Luvussa 6 käyn läpi tutkimuksen toteutuksen aineiston keruusta analyysiin saakka.

Esittelen tutkimuksen tulokset luvussa 7. Luvussa 8 arvioin tutkimusprosessia sen eri vaiheiden ja siinä tekemiäni valintojen osalta. Luvussa 9 tarkastelen tutkimuksen tuloksia suhteessa teoreettiseen viitekehykseen ja aiempiin tutkimustuloksiin sekä pohdin niiden merkitystä muun muassa yliopistopedagogisen koulutuksen kehittämisen kannalta. Luvun 9 lopussa esitän mahdollisia aiheita jatkotutkimukselle.

2 Opettajana kehittyminen yliopisto-opettajille suunnatun pedagogisen koulutuksen tavoitteena

Yliopistoissa ja tiedekorkeakouluissa työskenteleviltä yliopisto-opettajilta ei edellytetä lainkaan pedagogista koulutusta. Näin ollen heidän pedagoginen asiantuntijuutensa perustuu suurelta osin käytännön toiminnasta saatuun kokemukseen ja muilta opettajilta – opiskeluaikaisilta opettajilta ja myöhemmin kollegoilta – opittuihin malleihin (Dunkin 2002, 42). Opetuksen laadun parantamiseen tähtääviä koulutuksia on useimmissa yliopistoissa ja tiedekorkeakouluissa kuitenkin tarjolla (ks. Postareff ym. 2007, 558). Seuraavaksi tarkastelen lähemmin yliopistopedagogisen koulutuksen ominaispiirteitä ja sen vaikutuksista saatuja tutkimustuloksia. Yliopistopedagogisen koulutuksen vaikutusten jälkeen esittelen yliopisto-opettajana kehittymisestä saatuja tutkimustuloksia, minkä jälkeen tarkastelen reflektiota opettajana kehittymisen välineenä.

2.1 Yliopistopedagogisen koulutuksen piirteitä

Yliopistopedagoginen koulutus on yleisin yliopisto-opettajien ammatillisen kehittymisen edistämismuoto, jonka avulla pyritään vahvistamaan opettajien pedagogista osaamista. Sen etuna on, että koulutukseen osallistujat pääsevät jakamaan kokemuksiaan, tietojaan ja näkemyksiään ja voivat siten oppia toisiltaan. Koulutuksen heikkoutena voidaan pitää yksilöllisen ohjauksen vähäisyyttä. Uudistavan oppimisen periaatteiden mukaan yliopistopedagogisessa koulutuksessa tulisi painottaa opettajan taitoa asennoitua avoimesti, myönteisesti ja itsekriittisesti opettajuutensa kehittämiseen. Opettajaa tulisi tukea kehittämään tietoisuuttaan omista oppimis- ja opetuskäsitksistään. (Lindblom-Ylänne ym. 2002, 471, 474–475.) Pedagogisen tietoisuuden kehittämistä ja uudistavaa oppimista voidaankin pitää yliopistopedagogisen koulutuksen tärkeimpinä tavoitteina. Palaan uudistavaan eli transformatiiviseen oppimiseen tarkemmin luvussa 3.

Yliopistopedagogisen koulutuksen tulisi tarjota paitsi uusia näköaloja opettamiseen ja oppimiseen, myös uskallusta kokeiluun ja toimintatapojen muuttamiseen. Tässä tehtävässä työyhteisön tarjoamalla tuella on tärkeä rooli. Koulutuksen järjestäjien tulisi pyrkiä huomioimaan osallistujien työympäristön sosiaalinen ja kulttuurinen ilmapiiri, joka viime kädessä määrittää, mitkä pedagogiset ratkaisut työyhteisössä toimivat. Järjestäjien olisi tärkeä varmistaa, että koulutuksesta hyötyvät sekä yksittäinen opettaja että hänen edustamansa laitos ja tiedekunta. (Lindblom-Ylänne ym. 2002, 471, 474–475.)

Pedagogisten tietojen ja taitojen oppiminen ei automaattisesti kehitä valmiutta niiden tehokkaan käyttöön myöhemmissä tilanteissa, jotka eroavat ratkaisevasti siitä kontekstista, jossa tiedot ja taidot on hankittu. Mikäli opettajan koulutuskokemukset jäävät irrallisiksi siten, ettei niillä nähdä olevan todellista yhteyttä tuleviin kokemuksiin, ei haluttua muutosta tapahdu. (Dewey 1938, 79; ks. myös Lindblom-Ylänne ym. 2002, 469.) Seuraavaksi tarkastelen, miten yliopistopedagogisen koulutuksen vaikuttavuutta, yliopisto-opettajana kehittymistä ja opettajan reflektiota osana pedagogisen tietoisuuden heräämistä on käsitelty aiemmissa tutkimuksissa.

2.2 Yliopistopedagogisen koulutuksen vaikuttavuus

Ajatukset opettamisen merkityksellisyydestä ja sen parantamiseen tähtäävän täydennyskoulutuksen tarpeellisuudesta ovat tutkimustoiminnan merkitystä korostavissa yliopistoissa vielä melko tuoreita. Koska yliopistopedagoginen koulutus on usein suunnattu pääasiassa uusille opetusvelvollisille yliopistotyöntekijöille, saattaa työyhteisöön vakiintuneiden, usein vanhentuneiden opetus- ja oppimiskäsitusten sekä uusien, pedagogiseen tutkimustietoon perustuvien käsitysten välillä

syntyä ristiriita, joka ehkäisee yliopistopedagogisen koulutuksen vaikutusten leviämistä laajemmalle työyhteisöön. (D'Andrea & Gosling 2005, 74–75, 146.) Toisaalta yliopisto-opettajan uran varhaisessa vaiheessa tarjottu yliopistopedagoginen koulutus saattaa tarjota vaihtoehtoisen, pedagogista toimintaa arvostavan ja siitä kiinnostuneen vertaisyhteisön uusille opettajille (Gibbs & Coffey 2004, 98).

Yliopistopedagogista koulutusta tulee kehittää tutkimalla koulutuksen vaikuttavuutta ja koulutuksen aikana tapahtuvaa opettajien pedagogisen ajattelun ja tietoisuuden kehittymistä (Kallio 2000). Yliopistopedagogisen koulutuksen vaikuttavuutta on tutkittu sekä Suomessa että kansainvälisesti. Useimpien tutkimusten mukaan yliopistopedagogista koulutusta tarvitaan opettajien pedagogisen asiantuntijuuden lisäämiseksi. Yliopistopedagogisella koulutuksella on mahdollisuus lisätä yliopisto-opettajien opiskelijälähtöistä opetustapaa, parantaa opiskelijoiden kokemusta annetusta opetuksesta ja vaikuttaa välillisesti opiskelijoiden oppimistuloksiin. Muutos kohti oppimislähtöistä opetusta on kuitenkin hidas prosessi, joka edellyttää opettajien opettamiskäsitusten muutosta sekä viime kädessä osallistujien motivaatiota muutokseen. (Postareff 2007; D'Andrea & Gosling 2005, 57; Gibbs ja Coffey 2004, 98.)

Postareffin, Lindblom-Ylänteen ja Nevgin (2007) tutkimuksessa yliopistopedagogiseen koulutukseen osallistuneet opettajat liittivät koulutukseen yksinomaan positiivisia vaikutuksia. Yli puolet opettajista kokivat tulleen tietoisemmaksi opetuksellisista lähestymistavoistaan ja opetusmetodeistaan. He kokivat myös reflektiivisten taitojensa ja varmuutensa opettajana parantuneen koulutuksen aikana. Koulutuksen koettiin antaneen teoreettista tietoa, uusia näkökulmia ja ideoita opetukseen. Opettajat kokivat lisääntyntä motivaatiota opettajana kehittymiseen sekä uusien opetusmenetelmien kokeiluun. Koulutukseen osallistuneet opettajat arvostivat mahdollisuutta keskustella muiden opettajien kanssa. (Postareff ym. 2007, 567–568.)

Myös Levanderin ja Ruohiston (2008) tutkimuksessa yliopisto-opettajat kokivat opettamiskäsitystensä muuttuneen pitkäkestoisen yliopistopedagogisen koulutuksen myötä. Suurin osa opettajista kertoi käyttävänsä opetuksessaan aiempaa enemmän opiskelijälähtöisiä työskentelymenetelmiä. Koettuun muutokseen olivat vaikuttaneet muun muassa koulutuksen pitkäkestoisuus, monipuoliset työskentelymenetelmät, hyvä ryhmähenki ja kollegiaalinen vertaistuki sekä mahdollisuus tutustua pedagogiseen kirjallisuuteen. (Levander & Ruohisto 2008, 10–11.)

Opettajien käyttämiä lähestymistapoja ohjaavat muun muassa yliopistopedagogisen koulutuksen lisäksi myös ulkoiset tekijät, joihin yksittäisellä opettajalla ei useinkaan ole mahdollisuuksia vaikuttaa. Näitä ovat esimerkiksi opetuksen ennalta päätetyt tavoitteet, osanottajien lukumäärä, tila ja käytettävissä olevat resurssit. (Öystilä 2003, 73.) Omaa opettajuutta on mahdollista kehittää vain rakenteellisten puitteiden ja paikallisesti sekä laajemmin kulttuurisesti hyväksytyjen toimintatapojen rajoissa (Ursin & Paloniemi 2005, 46). Nämä tekijät tulisi huomioida myös pedagogisessa koulutuksessa.

Opetuksen toteuttamiseen liittyvien ongelmien ratkaisu voi vaatia useiden vuosien kehittämistyötä (Lindblom-Ylänteen, Nevgi & Kaivola 2002, 470). Myös opettajien opetukselliset lähestymistavat muuttuvat hitaasti ja epälineaarisesti. Lyhyellä aikavälillä yliopistopedagoginen koulutus saattaa jopa vähentää varmuutta omasta opettajuudesta (Postareff ym. 2007, 568): opettaja saattaa ahdistua tiedostaessaan, kuinka asiat pitäisi tehdä ja samalla havaitessaan, ettei uudistusten toteuttamiseen ole riittävästi osaamista, aikaa tai muita resursseja (Pietikäinen & Vilonen 2007, 10). Tästä syystä onkin perusteltua tarkastella opettajien pedagogisessa tietoisuudessa mahdollisesti tapahtuvia muutoksia pitkällä aikavälillä; opettajille saattaa ajan kuluessa muodostua käsitys siitä, mitkä kokemukset ovat synnyttäneet kehitystä edistäviä jatkokokemuksia ja mitkä ovat jääneet irrallisiksi tai jopa rajoittaneet seuraavia kokemuksia (Dewey 1938, 25–27). Tämän käsityksen muodostuminen edellyttää opetukseen liittyvien kokemusten reflektiota.

2.3 Yliopisto-opettajana kehittyminen tutkimuksissa

Paitsi yliopistopedagogisen koulutuksen vaikuttavuutta, myös yliopisto-opettajana kehittymistä on tyypillisesti tutkittu opettajien opetuskäsitysten ja opetuksellisten lähestymistapojen muutoksena (Åkerlind 2003, 375). Yliopisto-opettajien kokemukset opettajana ja tutkijana kehittymisestä ovat usein osin päällekkäisiä, vaikkakin suurin osa akateemisista työntekijöistä painottaa työssään tutkimuksen merkitystä opetuksen kustannuksella (emt. 2005, 4; 2008, 252–253). Akateemisina työntekijöinä yliopisto-opettajat ymmärtävät professionaalisen kehittymisen ja kasvun akateemisen yksilösuorituksen parantamisena, henkilökohtaisena oppimisprosessina tai laajempaan yhteisöön liittyvänä tieteenalakohtaisena tai sosiaalisena muutoksena. Nämä tulkinnat ovat hierarkkisessa suhteessa toisiinsa siten, että akateemisen kehittymisen käsitys monipuolistuu siirryttäessä yksilöpainotteisesta kehittymisnäkömyksestä kohti laajempaa kontekstin muutosta. (Emt. 2005, 1, 17.)

Åkerlind (2005, 380) löysi yliopisto-opettajien opettajana kehittymisen merkityksellistämistä koskevassa tutkimuksessaan kolme laadullisesti eriävää kategoriaa, joissa yliopisto-opettajana kehittyminen ymmärrettiin joko opetusvarmuuden lisääntymisenä, opetuksellisten tietojen ja taitojen lisääntymisenä tai opiskelijoiden oppimistulosten parantumisena. Kategorioiden välillä voidaan tehdä jako opettajalähtöiseen kehitysnäkömykseen ja oppijalähtöiseen kehitysnäkömykseen. Tulosten perusteella Åkerlind olettaa, että yliopisto-opettajien opetuskäsitysten laajentuminen saattaa syventää myös käsitystä opettajana kehittymisestä. (Emt. 2005, 380, 386, 389.)

Opettajana kehittymistä on erityisesti yleisen koululaitoksen opettajien osalta tarkasteltu erilaisina vaihemalleina (ks. esim. Kagan 1992). Yliopisto-opettajien opettajuuden kehittymisen osalta tällainen tarkastelu on huomattavasti harvinaisempaa. Yliopisto-opettajan ammatillisessa kehitymisessä voidaan kuitenkin tunnistaa joitakin tyypillisiä vaiheita: Aloitteleva yliopisto-opettaja kokee uransa alussa usein suurta epävarmuutta, jota usein syventää pedagogisen koulutuksen puute. Yrityksen ja erehdyksen kautta opettaja löytää vähitellen oman tapansa toimia, mitä seuraavat varmuus ja vahvistunut identiteetti yliopisto-opettajana. (Lindblom-Ylänne ym. 2002, 469.)

Yliopisto-opettajan identiteettiä vahvistavat entisestään yliopistouran aikana saadut kokemukset, valinnat tutkimuksen ja opetuksen välillä sekä mahdollisuudet osallistua pedagogiseen koulutukseen ja seminaareihin. Näiden kokemusten seurauksena opettaja saattaa kehittää opetusmenetelmiään tai rutinoitua ja lukkiutua vanhoihin opetuskäytäntöihin. Yliopistouran lopulla alkaa henkinen irrottautuminen opetustyöstä. Mikäli opettaja ei ole löytänyt tasapainoa tutkimuksen ja opetuksen välillä, hän saattaa kokea opetustyön vieneen liikaa aikaa arvokkaalta tutkimustyöltä ja katkeroitua. (Lindblom-Ylänne ym. 2002, 469–470.)

Yliopisto-opettajana kehittymistä voidaan tarkastella myös ammatillisen identiteetin kehittymisenä. Ammatillisella identiteetillä viitataan sekä oman tieteenalan asiantuntijuuteen että pedagogiseen asiantuntijuuteen. Yliopisto-opettajan ammatti-identiteetti rakentuu voimakkaasti tutkija-identiteetin varaan, jolloin identiteetti opettajana ja pedagogisena asiantuntijana jää usein heikoksi. Opettajuuden kehittyminen on prosessi, jossa identiteetti opettajana vahvistuu, laaja-alaisuus ja tulee keskeiseksi osaksi ammatillista identiteettiä. (Lindblom-Ylänne ym. 2002, 468, 473.) Yliopisto-opettajan ammatillinen identiteetti perustuu yksilölliseen koulutus- ja elämänhistoriaan sekä jaettuihin, työyhteisössä muodostuviin kokemuksiin (Ursin & Paloniemi 2005, 46).

Yliopisto-opettajana kehittymisen voidaan katsoa olevan myös reflektiivistä kehittymistä. Tällöin reflektio voidaan määritellä opetukseen ja oppimiseen liittyväksi ajatusprosessiksi, joka tapahtuu seuraamalla toiminnan onnistumisesta saatuja, sietokynnyksen sisälle sijoittuvia viiheitä ja tekemällä päätöksiä opetuksen sopeuttamisesta vastaamaan paremmin opetukselle ja oppimiselle asetettuja tavoitteita. Seuranta- ja päätöksentekoprosessit ovat edellytyksenä uuden opetuksellisen

tiedon syntymiselle ja arvioinnille. Lisääntynyt tieto puolestaan parantaa opettajan edellytyksiä tehokkaaseen reflektioon ja opettajana kehittymiseen. (McAlpine ym. 1999, 110.)

McAlpinen ym. (1999) yliopisto-opettajien reflektiota koskevan tutkimuksen mukaan pedagogiseen toimintaan ja toimintamalleihin kohdistuva reflektio edellyttää runsaasti opetuskokemusta etenkin niillä opettajilla, jotka eivät ole suorittaneet lainkaan pedagogista koulutusta. (McAlpine ym. 1999, 125.) Myös Kreberin (2004, 38) yliopisto-opettajien kehittymistä transformatiivisen oppimisen viitekehyksessä tarkastelevan tutkimuksen mukaan paljon opetuskokemusta omaava opetushenkilöstö arvostaa prosesseihin ja taustaoletuksiin kohdistuvan reflektion välityksellä tuotettua tietoa enemmän kuin heidän vähemmän opetuskokemusta omaavat kollegansa. Seuraavassa luvussa tarkastelen reflektion roolia yliopisto-opettajana kehittymisessä pedagogisen tietoisuuden heräämisen kautta.

2.4 Reflektio opettajan pedagogisen tietoisuuden herättäjänä

Yliopisto-opettajille suunnatun koulutuksen tavoitteena on muutos osallistujien pedagogisessa ajattelussa ja sitä kautta pedagogisessa toiminnassa (Levander & Ruohisto 2008, 12). Pedagoginen ajattelu liittyy opettajan opetuksellisessa kontekstissa tekemiin päätöksiin. Päätöksenteossa ajattelu voi olla joko tiedostettua tai tiedostamatonta, mutta kuitenkin normatiivista. Pedagogisen ajattelun normatiivisuudella viitataan päätösten taustalla vaikuttaviin arvoihin, tavoitteisiin ja yleisemmin opettajan henkilökohtaiseen uskomusjärjestelmään. Opettajan uskomusjärjestelmä koostuu sekä tutkimustietoon pohjautuvasta eli rationaalisesta että kokemuspohjaisesta eli intuitiivisesta perustasta. Uskomusjärjestelmä jaetaan usein hierarkkisesti käytännön opetustilanteissa tapahtuvaan päätöksentekoon, käytännön toiminnasta muodostettuihin teorioihin sekä näiden teorioiden pohjalta muodostettavaan opetukselliseen metateoriaan. (Kansanen, ym. 2000, 17–19, 23–25)

Tarkastelen pedagogista ajattelua tässä tutkimuksessa pedagogisen tietoisuuden kautta. Pedagogista tietoisuutta voidaan pitää pedagogisen ajattelun esiasteena. Se sisältää käsitykset useista eri opettamisen malleista, joita opettajat soveltavat työssään (Löfström ja Nevgi 2008, 101). Postareff ym. (2007, 568) ovat osoittaneet, että yliopistopedagoginen koulutus lisää osallistujien tietoisuutta omista opetuksellisista lähestymistavoistaan sekä käyttämistään opetusmenetelmistä. Tämä tietoisuus on opetuksen kehittämisen edellytys. Pedagogisesti tiedostava opettaja tekee valintansa opetuksesta ja oppimisesta hankkimansa teoreettisen tiedon perusteella. Mitä rajatumpia opettajan opettamis- ja oppimiskäsitykset ovat, sitä intuitiivisempaa opetus yleensä on. Monipuolisemmat käsitykset antavat mahdollisuuden vaihtelevampaan opetukseen. (Prosser & Trigwell 1999; ks. myös Kansanen 1993.)

Pedagoginen tietoisuus tulee näkyväksi paitsi opettamis- ja oppimiskäsityksissä myös opettajien lähestymistavoissa opetukseen (Löfström ja Nevgi 2008, 103). Lähestymistavat voidaan jakaa sisältökeskeiseen ja oppimiskeskeiseen lähestymistapaan. Oppimiskeskeisen, opiskelijälähtöisen lähestymistavan omaavien opettajien on osoitettu olevan sisältökeskeisiä opettajia pedagogisesti tietoisempia. (Lindblom-Ylänne ym. 2006.) Opettajalla on mahdollisuus vaikuttaa opetukselliseen lähestymistapaansa muuttamalla käsityksiään opettamisesta ja oppimisesta (Postareff 2007, 61). Yliopistopedagoginen koulutus pyrkii usein edistämään opiskelijälähtöisen opetustavan omaksumista (Levander & Ruohisto 2008, 7; Postareff ym. 2007, 558).

Opetuksen kontekstin asettamien vaatimusten mukaan vaihteleva ja pedagogisesti tiedostava opetus viittaa reflektiiviseen opetustapaan (Coffey & Gibbs 2002, 383; ks. myös Toom 2006, 35). Reflektio on konstruktivistiseen oppimisenäkemykseen soveltuva käsite, jolla tarkoitetaan jotakin konkreettista tilannetta tai kokemusta koskevien tietojen, tunteiden, uskomusten ja arvostusten arviointia joko sisäisenä itsetutkiskeluna tai yhteisöllisenä dialogina. Reflektiivisestä

ajattelusta voidaan puhua esimerkiksi kokemuksesta oppimisen ja omien oletusten tutkimisen näkökulmista. Reflektiivinen toimintatapa on myös eräs ammatillisen kehittymisen tärkeimpiä välineitä. (Levander 2002, 452–453, 455; Kreber 2004, 29; ks. luku 2.2.)

McAlpine & Weston (2000, 379–380) esittävät, että parempaan opetukseen johtava reflektio edellyttää yliopisto-opettajilta opetuksen arvostusta ja halua olla mahdollisimman hyvä opettaja. Opettajien tulee tiedostaa, että tieteenalakohtaisen substanssiosaamisen lisäksi heiltä vaaditaan pedagogista osaamista, joka voidaan saavuttaa esimerkiksi muodollisen pedagogisen koulutuksen avulla. Reflektio edellyttää opettajilta myös riskinottoa ja mahdollisuutta tehdä asioita eri tavalla vaarantamatta esimerkiksi urakehitystään. Lisäksi ulkopuolelta määrättyjä rajoittavia tekijöitä, kuten liian suuria opiskelijamääriä, tulisi olla opettajan toimintakentässä mahdollisimman vähän. Opettajalla tulisi olla myös mahdollisuus harjoitella reflektiivistä toimintaa säännöllisesti. Edellä mainittujen tekijöiden lisäksi kokemus opettajana toimimisesta edesauttaa reflektiota.

Reflektio voidaan jakaa analyttiseen, arvioivaan ja kriittiseen reflektioon. Analyttinen reflektio perustuu kokemuksen muisteluun, jäsentämiseen ja kuvailuun. Tämän tason reflektio ei kerro, mitä henkilö ajattelee esimerkiksi oppimisesta tai opettamisesta tai kuinka esimerkiksi koulutus on muuttanut hänen ymmärrystään. Arvioivassa reflektiossa henkilö pohtii kokemustensa merkitystä ja toimintansa tarkoituksenmukaisuutta. Arvioiva reflektio tuottaa ymmärrystä esimerkiksi siitä, miten eri opetusmenetelmiä sovelletaan suhteessa oppimisen tavoitteisiin. Myös toimintaa uudistuu vastaamaan uutta ymmärrystä. Kriittisessä reflektiossa henkilö tarkastelee avoimesti ja rehellisesti omia peruseriaatteitaan ja uskomuksiaan sekä arvioi, kuinka ne vaikuttavat hänen toimintaansa. Tämän tason reflektio mahdollistaa muutoksen perusoletuksissa. Pedagoginen tietoisuus omasta opettajuudesta edellyttää sekä arvioivaa että kriittistä reflektiota. (Levander 2002, 460–462.)

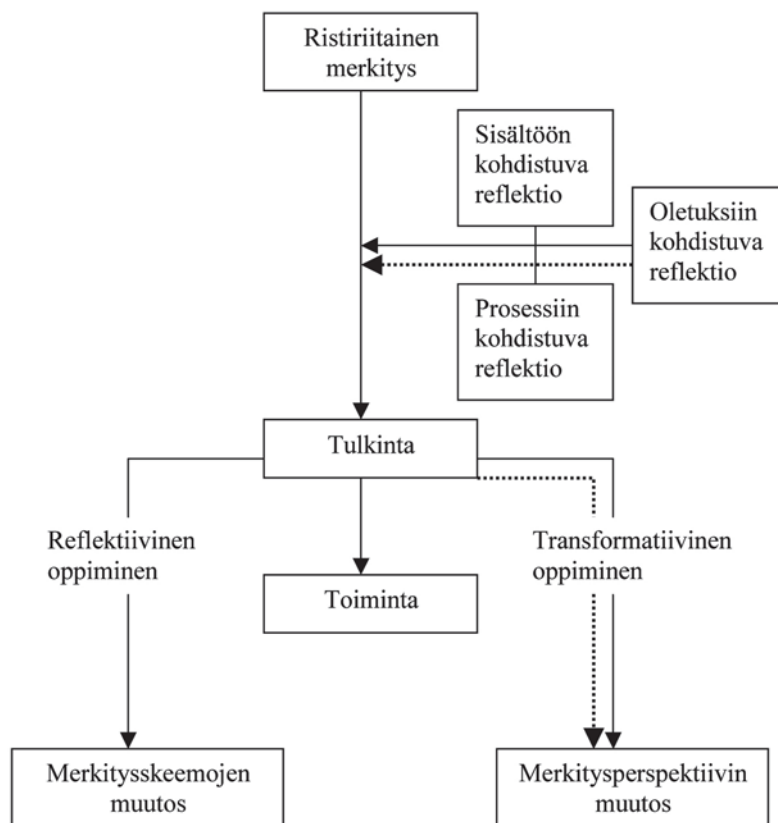
Yliopisto-opettajan tieto opettamisesta kehittyy käytännön reflektoinnin ja teoreettisen tiedon vuoropuheluna (Kreber 1999). Reflektiota voi edistää esimerkiksi arvioimalla tapahtumia, jotka ovat olleet jotenkin merkittäviä tai keskustelemalla samanhenkisten kollegoiden kanssa. Yliopistopedagoginen koulutus mahdollistaa muiden opetuksesta ja oppimisesta kiinnostuneiden henkilöiden tapaamisen ja oman opetustoiminnan jäsentämisen vuorovaikutuksessa toisten kanssa. (Levander 2002, 462.)

3 Transformatiivinen oppiminen pedagogisen tietoisuuden muutoksen viitekehyksenä

Pedagoginen koulutus tarjoaa yliopisto-opettajalle mahdollisuuden kriittiseen reflektioon ja transformatiiviseen eli uudistavaan oppimiseen (Lindblom-Ylänne ym. 2002, 468). Tässä tutkimuksessa tarkastelen yliopistopedagogisen koulutuksen vaikutuksesta syntynyttä pedagogisen tietoisuuden muutosta Mezirowin (1991, 1995, 2000) esittämässä transformatiivisen oppimisen viitekehyksessä. Teoriassa pyritään tuomaan julki ja kyseenalaistamaan niitä oletuksia, jotka ohjaavat aikuisen toimintaa ja merkityksenantoja (Mezirow 1995, 35). Näin tarkasteltuna opettajan pedagogisen tietoisuuden muutosta voidaan ajatella eräänlaisena käyränä, jonka lähtökohta on omien oletusten kyseenalaistaminen kriittisen reflektion avulla (vrt. Karm 2006, 83). Tämä kyseenalaistaminen voi tapahtua esimerkiksi opetuskäytännöstä nousevan pätemättömyyden tunteen tai aiempia käsityksiä ravistelevan koulutuksen seurauksena. Seuraavaksi perehdyn tarkemmin transformatiiviseen oppimiseen kriittisen reflektion kautta tapahtuvana merkitysperspektiivin muutoksena sekä esittelen transformatiivisen oppimisen ulottuvuudet.

3.1 Merkitysperspektiivin muutos kriittisen reflektion avulla

Aiempien oletusten korjaamista voidaan kutsua merkityksellistämiseksi (Luoma 2009, 3). Kyseessä on prosessi, jossa tietyn kokemuksen merkitys tulkitaan uudelleen. Uusi tulkinta ohjaa henkilön myöhempää kehitystä, ymmärrystä ja arvottamista. (Lindblom-Ylänne ym. 2002, 475.) Kuviossa 1 esitetään yksinkertaista transformatiivisen oppimisprosessin pääpiirteet.



Kuvio 1. Transformatiivinen oppimisprosessi (mukaillen Mezirow 1991, 109)

Kuten kuvio 1 osoittaa, transformatiiviseen oppimiseen liittyvät keskeisesti merkitysskeeman ja merkitysperspektiivin käsitteet. Merkitysskeemat ovat merkitysperspektiivin sisällä vaikuttavia, muun muassa tiedoista, uskomuksista, arvostuksista, asenteista, odotuksista ja tunteista muodostuvia yksittäisiä tietorakenteita. Merkitysskeemat määrittävät usein tiedostamatta ihmisen tulkintaa esimerkiksi asioiden syy–seuraus-suhteista ja sopivista toimintatavoista erilaisissa tilanteissa. (Mezirow 2000, 17–18; 1991, 44.) Merkitysperspektiivi puolestaan on laaja, kulttuuriin ja kieleen sidottu uskomusten, olettamusten ja arvojen joukko, joka määrittelee kokemuksen konstruoinnin viitekehyksen. Merkitysperspektiiviin liittyy muun muassa emotionaalinen ja kognitiivinen ulottuvuus, joiden kautta ihminen uudelleenkodeaa ympäristöstä saatavia ärsykeitä. Tiedostamattomasta tai osin tiedostetusta tulkinnallisesta prosessista johtuen ihmisen kokemusta ympäröivästä todellisuudesta voidaan pitää yksilöllisenä. Merkitysperspektiivin ja -skeemojen varassa tapahtuva tulkintaprosessi osaltaan myös vahvistaa ihmisellä jo olemassa olevia merkityksiä. (Mezirow 2000, 16–18.)

Oppiminen muuttuu laadullisesti merkitysskeemojen ja -perspektiivin varassa neljällä eri tasolla: Ensimmäisellä tasolla oppiminen tapahtuu jo olemassa olevan merkitysskeeman avulla. Tällä tasolla oppiminen on valmiiden mallien mukaista reagointia vastaanotettuun informaatioon. Toisella tasolla yksilö oppii kokonaan uuden merkitysskeeman, joka liittyy osaksi vanhoja tietorakenteita laajentaen ja vahvistaen näin vallitsevaa merkitysperspektiiviä. Sekä ensimmäisellä että toisella tasolla oppiminen on oppijan kannalta usein miellyttävää, sillä se tapahtuu vaivattomasti vanhojen merkitysrakennelmien varassa ja vahvistaa jo olemassa olevia käsityksiä, oletuksia ja uskomuksia. (Mezirow 1991, 93–94.)

Kolmannella oppimisen tasolla yksilö kohdistaa reflektion oletuksiinsa, jolloin vanhat merkitysskeemat muuttuvat. Tällä tasolla oppija kokee uskomuksensa toimimattomiksi ja kokee aiemman ymmärryksensä tietystä asiasta olevan puutteellinen. Kolmannella tasolla oppija voi toisaalta myös reagoida defensiivisesti uusiin, vanhoja merkityksiä kyseenalaistaviin merkityksiin, mikä saattaa ilmetä yliopistopedagogisessa koulutuksessa esimerkiksi vitsailuna tai voimakkaina eriävinä mielipiteinä opetuksen sisältöjä tai toimintatapoja kohtaan. Defensiivinen reaktio estää oppijaa kohtaamasta ymmärryksensä puutteellisuutta. (Mezirow 1991, 93–94.) Tätä tasoa nimitetään kuviossa 1 reflektiiviseksi oppimiseksi.

Transformatiivisen oppimisen neljännellä tasolla oppija tulee kriittisen reflektion avulla tietoiseksi omista ennako-oletuksistaan ja uskomuksistaan. Oppija saattaa kokea tarvetta määritellä näkökantojaan uudelleen, mikä johtaa toimintaa ohjaavan merkitysperspektiivin muutokseen. (Mezirow 1991, 93–94.) Kuvioon 1 on merkitty katkoviivalla neljännen tason merkitysperspektiivin muutokseen johtava prosessi, jossa ristiriitaiseen merkitykseen reagoidaan kriittisellä, oletuksiin kohdistuvalla reflektiolla. Tämän prosessin tuloksena syntyy paitsi toimintaa, myös transformatiivista oppimista merkitysperspektiivin muutoksen kautta.

Transformatiivisen oppimisen malli koostuu kymmenestä eri vaiheesta, joiden lopputuloksena oppijan merkitysperspektiivi muuttuu. Ensimmäisenä vaiheena on ongelma, joka johtaa itsetutkiskeluun. Tähän itsetutkiskeluun liittyviä epävarmuuden tunteita seuraa oletusten kriittinen tarkastelu, joka johtaa ymmärrykseen transformatiivisen prosessin ja siihen sisältyvien tunteiden jaetusta luonteesta. Tämän oivalluksen myötä päädytään etsimään korvaavia rooleja, suhteita ja toimintatapoja. Seuraavaksi transformatiivisen oppimisen prosessissa suunnitellaan tulevaa toimintaa ja hankitaan suunnitelman toteuttamisessa vaadittavia kompetensseja. Uusien roolien kokeilu kasvattaa varmuutta ja vahvistaa kokeilua. Viimeisessä vaiheessa uusi merkitysperspektiivi vakiintuu. (Mezirow 2000, 22.)

Merkitysperspektiivin muutokseen johtavat transformatiivisen oppimisen välivaiheet eivät ole lineaarisia, vaan ne voivat toistua useasti oppimisprosessin aikana. Oppija saattaa palata oppimismallin aiempiin vaiheisiin, mikäli seuraavaan vaiheeseen siirtyminen estyy. Prosessi saattaa olla hyvinkin pitkäkestoinen siten, että yksittäisten merkitysskeemojen muutokset johtavat lopulta

perspektiivin muutokseen (transformatiivisen oppimisen kumulatiivisuus, ks. luku 3.3). Lisäksi jotkut transformatiivisen oppimisen vaiheista saattavat muodostua yksilön oppimisprosessin kannalta tärkeämmiksi kuin toiset. (Taylor 2000, 290–292, 303, 305.)

3.2 Transformatiivisen oppimisen ulottuvuudet

Transformatiivisen oppimisen mallia voidaan kritisoida rationaalisten ja kognitiivisten oppimistekijöiden liiallisesta korostamisesta esimerkiksi emotionaalisten ja sosiaalisten tekijöiden kustannuksella (Luoma 2009, 2). Kognitiivisen ulottuvuuden rinnalla onkin tärkeää huomioida myös tunteiden, sosiaalisten suhteiden ja kontekstuaalisten tekijöiden vaikutus kriittisen reflektion onnistumiseen (Taylor 2000). Lisäksi on tärkeää huomioida toiminta osana transformatiivista oppimisprosessia (Mezirow 2000, 22). Kuvailen seuraavaksi transformatiiviseen oppimisprosessiin kiinteästi liittyviä emotionaalista, sosiaalista, kontekstuaalista, toiminnallista ja kognitiivista ulottuvuutta.

Emotionaalinen ulottuvuus

Merkitysperspektiivin muodostama viitekehys tarjoaa ihmiselle tunteen jatkuvuudesta ja koherensista. Myös arvot ja identiteetti nojautuvat merkitysperspektiiviin. Tämän vuoksi merkitysperspektiivin kyseenalaistuminen on yksilölle emotionaalinen, usein hyvin uhkaavaksi koettu tapahtuma. (Mezirow 2000, 18; Luoma 2009, 6.) Kyseenalaistumiseen liittyvät epämiellyttävät tunteet ja merkitysperspektiivin rajoissa toimimisen aiheuttamat miellyttävät tunteet suojelevat merkitysperspektiivin eheyttä suuntaamalla yksilön tarkkaavaisuutta. Näin emotionaalinen ulottuvuus ohjaa kognitiivista ulottuvuutta.

Turhautumisen ja uhan tunteet nousevat pintaan silloin, kun henkilö ei kykene merkityksellistämään tapahtumia merkitysperspektiivinsä varassa tai silloin, kun hänen perustavanlaatuiset uskomuksensa kyseenalaistetaan. Näin ollen uhkaaviksi koetut tilanteet vaihtelevat yksilöllisesti sen mukaan, miten tapahtumat asettuvat suhteessa henkilön merkitysperspektiiviin. (Luoma 2009, 6, 9, 12.) Epämiellyttävät tuntemukset toimivat merkinä siitä, että merkitysperspektiivin rajat ovat koetuksella. Refleктоimalla jatkuvuutta uhkaavan kokemuksen herättämiä tuntemuksia yksilön on mahdollista ylittää merkitysperspektiivinsä rajat ja aloittaa taustaoletusten kriittisen reflektion prosessi. (Luoma 2009, 14).

Sosiaalinen ulottuvuus

Toiminnan taustalla vaikuttavien oletusten kyseenalaistuminen viittaa kontaktiin ympäröivän todellisuuden kanssa ja erityisesti altistumiseen vaihtoehtoisille näkemyksille. Jo merkitysperspektiivin syntyminen sosialisointiin ja merkittävien ihmissuhteiden tuloksena osoittaa, että transformatiivinen oppiminen pitää sisällään myös sosiaalisen ulottuvuuden. (Luoma 2009, 5–6.) Koska merkitysperspektiivi on syntynyt ja pysyy yllä sosiaalisten suhteiden varassa, näihin suhteisiin liittyvä uhka herättää yksilössä negatiivisia tunteita. Jaettujen merkitysten kyseenalaistaminen saattaa johtaa sosiaalisen hyväksynnän menetykseen ja sitä kautta jatkuvuuden tunteen katoamiseen. Toisaalta juuri näiden merkitysten kyseenalaistaminen on transformatiivisen oppimisen tavoitteena. (Luoma 2009, 12.)

Sosiaalisten suhteiden luominen samanmielisten henkilöiden kesken on tärkeää myös transformatiivisen oppimisen edellyttämän kriittisen reflektion kannalta. Luottamukselliset ja kannustavat ihmissuhteet mahdollistavat niiden epävarmuuden tunteiden kohtaamisen, joita transformatiivinen prosessi oppijassa herättää. Lisäksi ne luovat perustan kriittisen reflektion edellyttämälle avoimelle ja rationaaliselle diskurssille. (Taylor 2000, 306–308; Luoma 2009, 12.) Pedagoginen koulutus saattaa parhaimmillaan tarjota yliopisto-opettajalle kriittiseen reflektioon kannustavan yhteisön.

Kontekstuaalinen ulottuvuus

Yksilön merkitysperspektiivi muodostuu paitsi emotionaalisten, sosiaalisten ja kognitiivisten myös historiallisten ja persoonallisten tekijöiden varassa. Merkitysperspektiivinsä kautta yksilö on jatkuvassa yhteydessä kulttuurisen ja materiaalsen ympäristönsä kanssa. (Luoma 2009, 11.) Tunteiden ja sosiaalisten suhteiden lisäksi transformatiivisessa oppimisessa voidaan erottaa myös kontekstuaalinen ulottuvuus. Tähän ulottuvuuteen lukeutuvat sekä henkilökohtaiset että sosio-kulttuuriset kontekstitekijät.

Kontekstuaalisen ulottuvuuden henkilökohtaiset tekijät vaikuttavat siihen, kuinka yksilö reagoi kohdatessaan merkitysperspektiiviä kyseenlaistavia tilanteita. Sosiokulttuurisilla tekijöillä tarkoitetaan puolestaan niitä historiallisia ja maantieteellisiä seikkoja, jotka vaikuttavat kokemusten merkityksellistämiseen. Kontekstuaalisiin tekijöihin voidaan lisätä myös kulttuuriset tekijät, jotka säätelevät yksilön ajatus- ja käyttäytymismalleja. Uusille näkökulmille avoimessa ja joustavassa kulttuurissa reflektointi on todennäköisempää kuin jäykässä ja kapeanäköisessä kulttuurissa. Nämä erot vaikuttavat siihen, kuinka henkilöt reagoivat ja merkityksellistävät elämänsä merkittäviä tapahtumia. (Taylor 2000, 309–311; Luoma 2009, 12, 14; Mezirow 1991, 57; merkittävät tapahtumat, ks. luku 3.3.)

Toiminnallinen ulottuvuus

Oletusrakenteiden muutokseen sisältyy myös toiminnan ulottuvuus; tietoinen päätös käytännön toiminnasta on uudistavan oppimisen selkein indikaattori. Ilman toimintaan siirtymisen ja uuden toiminnan arvioinnin vaiheita transformatiivisen oppimisen prosessi jää epätäydelliseksi. Uusi toiminta voi tapahtua välittömästi tai viiveellä. Reflektion tuloksena syntynyt päätös voi myös vahvistaa jo käynnissä olevaa toimintaa. Uusi toiminta saattaa edellyttää toimijalta uudenlaisia tietoja ja taitoja. Ympäristön myönteinen suhtautuminen muutokseen edesauttaa jatkuvaa oppimisprosessia. Transformatiivisen oppimisprosessin läpikäyneet henkilöt tukeutuvatkin usein samoin ajatteleviin ihmisiin kyetäkseen säilyttämään uudet näkökantansa. Näin heistä tulee kulttuurisen muutoksen agentteja työyhteisössään. (Mezirow 2000, 23–25, 30; Mezirow 1995, 376, 382.)

Edellä esiteltyjen transformatiivisen oppimisen ulottuvuuksien erottelu saattaa tuntua keinotekoiselta, koska ne kietoutuvat hyvin kiinteästi toisiinsa. Ihmisen kokemuksille antamat merkitykset rakentuvat kognitiivisen, emotionaalisen, sosiaalisen, kontekstuaalisen ja toiminnallisen ulottuvuuden varassa siten, että kaikki ulottuvuudet ovat merkityksissä läsnä. (Ks. Luoma 2009, 12–13.)

3.3 Merkittävät tapahtumat transformatiivisen oppimisen laukaisijoina

Transformatiivisen oppimisen teorian mukaan oletusrakennelmat muuttuvat henkilökohtaisesti merkittävien tapahtumien seurauksena. Nämä tapahtumat kuvataan usein kriiseinä tai toiminnan pysäyttävinä ongelmina, mutta transformatiivinen oppiminen voi olla seurausta myös ajan myötä kehittyvästä, tiedostetusta tai tiedostamattomasta muutostarpeesta. (Taylor 2000, 298–301; Mezirow 2000, 21.) Useimmiten kriittisen reflektion laukaisee pitkäaikainen kumulatiivinen prosessi. Se, millaiset tapahtumat johtavat transformatiiviseen oppimiseen, vaihtelee yksilöllisesti. Kontekstuaalisilla tekijöillä saattaakin olla merkittävä rooli transformatiivisen oppimisen ennustajana (ks. luku 3.2). (Taylor 2000, 298–301; Mezirow 2000, 21.)

Ihminen voi merkityksellistää tietyn oppimiskokemuksen eri aikoina, eri tunnetiloissa ja eri ajatusyhteyksissä eri tavalla. Lyhyt ja vähäpätöiseltä vaikuttava hetki voi myöhemmin muodostua persoonallisesti merkittäväksi oppimiskokemukseksi. Toisaalta yhteiskunnan arvot ja kulttuuri määräävät osaltaan, millaisia oppimiskokemuksia henkilö oppii arvostamaan. (Silkelä 2000,

125.) Persoonallisesti merkittävien kokemusten merkityksiä voidaan ymmärtää vain niihin liittyvien tilanteiden, olosuhteiden ja kulttuuristen merkitysmaailmojen kautta (Rauhala 1974; Silkelän 2000, 125 mukaan). Näin ollen ulkopuolisen henkilön on mahdotonta täysin tavoittaa sitä merkitystä, jonka yksilö kokemukseensa liittää. Tässä tutkimuksessa kiinnostukseni kohdistuu siihen tulkintaan, jonka yksilö antaa kokemuksilleen juuri sen hetkisessä tilanteessa. (Ks. Silkelä 1999, 66, 69; 2000, 125.)

4 Yliopistopedagoginen YOOP-koulutus Aalto-yliopiston teknillisessä korkeakoulussa

Viimeisen vuosikymmenen aikana opetuksen kehitystyön arvostus Aalto-yliopiston teknillisellä korkeakoululla on selvästi lisääntynyt, mistä eräänä osoituksena on ollut panostus pedagogiseen täydennyskoulutukseen. Tarjolla oleva koulutus on parantanut olennaisesti opettajien mahdollisuuksia ja motivaatiota oman opetuksen kehittämiseen. (Pietikäinen & Vilonen 2007, 9.) Laajin TKK:lla tarjottava yliopistopedagoginen koulutuskokonaisuus on TKK Opetuksen ja opiskelun tuen (Opetuki) organisoima Yliopisto-opetuksen opintokokonaisuus, lyhyesti YOOP-koulutus. YOOPin kohderyhmänä ovat TKK:lla työsuhteessa olevat, opettamisesta kiinnostuneet henkilöt. YOOP-koulutusta on järjestetty vuodesta 1999 lähtien ja ensimmäiset YOOP-kurssilaiset valmistuivat syksyllä 2000. (Opetuksen ja opiskelun tuen esite 2008–2009.)

Vuonna 2009 YOOP-koulutusta on järjestetty Teknillisellä korkeakoululla 10 vuotta. YOOP-koulutusta organisoivan Opetuen, koulutukseen osallistuneiden henkilöiden ja sitä rahoittavien tahojen kannalta on tärkeä tietää, kuinka koulutuksen suorittaneiden henkilöiden kokemukset vastaavat koulutukselle asetettuja tavoitteita. Tämä on tärkeää etenkin siitä syystä, että tutkimusten mukaan opetuksen viime aikoina saamasta huomiosta huolimatta opetuksen ja opettajuuden kehittäminen koetaan yliopistomaailmassa edelleen vaikeaksi (ks. esim. Ursin & Paloniemi 2005, 45). Erityisen ajankohtaiseksi aiheen tekee vuoden 2010 alussa aloittava Aalto-yliopisto, jossa Teknillinen korkeakoulu, Taideteollinen korkeakoulu ja Helsingin kauppakorkeakoulu liittyvät yhdeksi yliopistoksi. Osa uuden Aalto-yliopiston varoista ohjataan opetuksen kehittämiseen. Se, millaiseen kehitystoimintaan varoja kohdennetaan, on varmasti ainakin osittain riippuvainen toiminnasta saaduista kokemuksista.

YOOP-koulutuksen sisällöt, toiminnot ja rakenne, samoin kuin kouluttajat, ovat vaihdelleet jonkin verran vuosittain. Punaisena lankana koulutuksessa on kulkenut yhteisöllisyyden, opiskelijälähtöisyyden ja käytännönläheisyyden korostaminen. YOOPin tavoitteena on syventää osallistujien opetusajattelua ja tukea pedagogisten valmiuksien kehittymistä sekä yksilön että koko TKK:n tasolla. Koulutuksen lähtökohtana on opetuksen konkreettinen suunnittelu, jonka pohjalta osallistujat tutustuvat erilaisiin opetuksen taustaoletuksiin ja teorioihin sekä erilaisiin pedagogisiin työkaluihin ja menetelmiin. (Opetuksen ja opiskelun tuen esite 2008–2009.)

Työskentelyn perustana YOOPissa ovat osallistujien omat aiemmat kokemukset, tiedot ja käsitykset yliopisto-opiskelusta, opetuksesta ja opetusmenetelmistä. Koulutuksen taustalla vaikuttaa konstruktivistinen näkemys oppimisesta. Toiminnan tavoitteina ovat tiedon kriittinen arviointi, itseen kohdistuva reflektio ja oppijan metakognitiivinen toiminta. Tavoitteisiin pyritään muun muassa tukemalla aktiivista osallistumista kurssien toimintaan ja kannustamalla oman toiminnan ja näkemysten arviointiin sekä itsenäisesti että yhdessä muiden osallistujien kanssa. (Opetuksen ja opiskelun tuen esitteet vuosilta 2000–2004 ja vuosilta 2008–2009.)

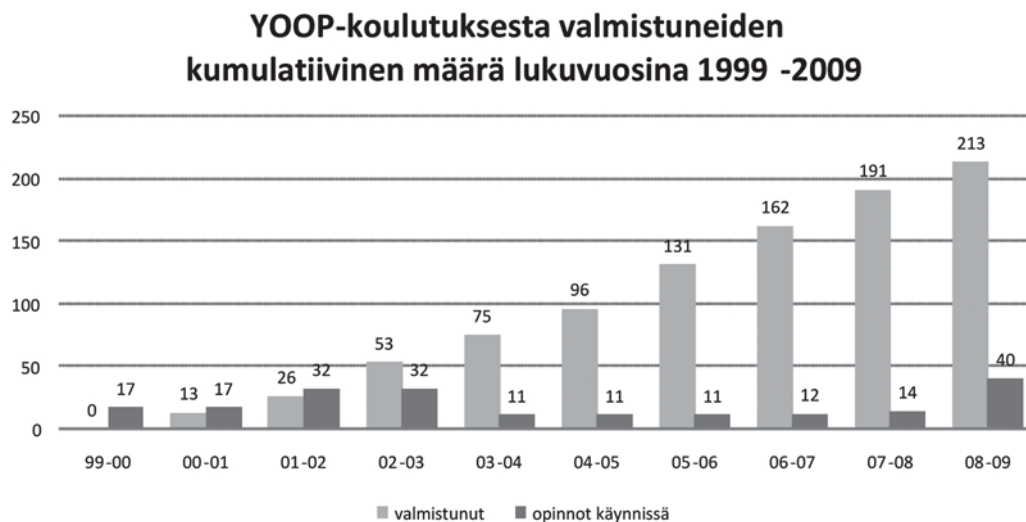
Ryhmätyöskentely ja yhteiset keskustelut ovat keskeinen osa YOOP-opintoja. Koulutus tarjoaa mahdollisuuden luoda verkostoja muiden opettajien kanssa ja tehdä omasta opetustyöstä yhteistyön kautta kiinnostavampaa ja tuottavampaa. YOOP-koulutuksen jälkeen osallistujalla on kykyä tietoisesti valita ja soveltaa tarkoituksenmukaisia menetelmiä oman opetuksen sekä oman yksikön opetuksen kehittämiseen. (Opetuksen ja opiskelun tuen esitteet vuosilta 2000–2004 ja vuosilta 2008–2009.)

Vuosina 1999–2004 YOOP-opinnot käsittivät 15:n opintoviikon kokonaisuuden, joka sisälsi kolme perusopintojaksoa, vaihtuva-alaisen opintojakson ja oman opetuksen kehittämishankkeen. Kokonaisuuden aloittanut ryhmä suoritti opintojaksot samassa järjestyksessä puolentoista

vuoden aikana. Vuosittain koulutukseen valittiin erillisessä haussa aluksi noin 20 opiskelijaa. Vuonna 2004 aloitettiin viiden opintopisteen laajuinen Minä Opettajana O₃-koulutus, joka oli mahdollista liittää osaksi YOOPin vaihtuva-alaisia opintoja. Vuoden 2006 alussa O₃-koulutus asetettiin YOOP-koulutuksen hakuehdoksi ja sidottiin näin osaksi YOOP-kokonaisuutta. Samalla laajuus muuttui 15 opintoviikosta 20 opintopisteeseen noudattaen näin Teknillisen korkeakoulun tutkinto-ohjelmien moduulirakennetta.

Lukuvuoden 2008–2009 alussa otettiin käyttöön uusi opetussuunnitelma, jossa YOOP-opintoihin voi hakea kaksi kertaa lukuvuodessa ja jossa kokonaisuuden sisältämiä yksittäisiä kursseja voi tehdä aiempaa vapaammassa tahdissa ja järjestyksessä. Kurssimuotoinen koulutus koostuu sekä kontaktiopetuksesta että itsenäisestä työskentelystä. Koulutukseen sisältyy kaikille yhteisiä kursseja yhdeksän opintopistettä ja valinnaisia kursseja vähintään kuusi opintopistettä. Kontaktiopetusta on opiskelijan valinnoista riippuen noin 21–24 puolen päivän mittaista opetuskertaa. Opintojen suorittaminen kestää valinnoista riippuen yhdestä vuodesta puoleentoista vuoteen. (Opetuksen ja opiskelun tuen esitteet vuosilta 2008–2009.)

YOOP-koulutuksen osallistujamäärä on vaihdellut vuosittain ja valmistuvien määrää on pyritty kasvattamaan asteittain. Lukuvuoden 2008–2009 alusta lähtien koulutukseen on valittu puolivuositain 20–25 osallistujaa. Kuviossa 2 esitetään YOOP-koulutuksesta valmistuneiden sekä opintojensa parhaillaan suorittavien opiskelijoiden määrät lukuvuosittain. Lukuvuoden 2008–2009 alusta lähtien opinnot on voinut aloittaa joko syksyllä tai keväällä. Puolivuositaiseen hakuun siirtymisestä johtuen aiempaa suuremman joukon opinnot ovat kesken lukuvuoden 2008–2009 päättyessä.



Kuvio 2. YOOP-koulutuksesta valmistuneiden ja koulutusta suorittavien kumulatiivinen määrä lukuvuosittain 1999–2009

Teknillisen korkeakoulun ja sen tiedekuntien välinen tulossopimus asettaa kullekin tiedekunnalle tavoitteet siitä, montako opettajaa tulisi vuosittain lähettää pedagogiseen täydennyskoulutukseen. Vuonna 2009 tämä luku oli 4 opettajaa. (Kyyrä 2009.) Koulutusta suositellaan nykyisin erityisesti uudemmille opettajille. Aalto-yliopiston valmistelun myötä myös Helsingin kauppakorkeakoulun ja Taideteollisen korkeakoulun henkilökunnalla on ollut mahdollisuus osallistua TKK:n Opetuksen ja opiskelun tuen järjestämiin pedagogisiin koulutuksiin lukuvuoden 2008–2009 alusta lähtien.

Tarkastelen tässä tutkimuksessa yliopisto-opettajien kokemuksia YOOP-koulutuksesta sen perustamisesta lähtien vuoteen 2008 saakka. Tarkastelun laajuuden osalta on huomioitava, että osallistujien koulutuksen aikana mahdollisesti havaitsemiin puutteisiin on aktiivisen palautteen keruun ja kehitystyön avulla jo todennäköisesti reagoitu. Koulutukselle on tarkasteluajanjakson sisällä tehty useita sekä rakenteellisia, sisällöllisiä että koulutushenkilökuntaan kohdistuneita muutoksia. Eräs muutostekijä koulutuksessa on ollut vierailevien kouluttajien ja luennoitsijoiden käyttö. Vierailijoiden valintaa on koulutuksen aikana jatkuvasti suunnattu heistä saadun palautteen perusteella. YOOP-koulutuksen toteutuksen onnistumisen arviointiin ei tämän tutkimuksen laaja tarkastelunäkökulma näin ollen ole otollinen. Tavoitteenani on pikemminkin tutkia, millainen rooli yliopistopedagogisella täydennyskoulutuksella on opettajien kokemuksessa yliopisto-opettajana kehittymisestä. Kerron tutkimuksen lähtökohdista ja suuntautumisesta tarkemmin seuraavassa luvussa 5.

5 Tutkimusasetelma

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tutkia yliopistopedagogiseen YOOP-koulutukseen liitettyjä merkityksiä osana yliopisto-opettajana kehittymistä. Yliopistopedagogisen koulutuksen vaikuttavuuden tutkimuksissa tarkastellaan usein toiminnan seurauksia suhteessa sille asetettuihin tavoitteisiin. Jotta voidaan väittää, että tietty toiminta vaikuttaa jotenkin, on muut ilmiöön mahdollisesti vaikuttavat tekijät kyettävä sulkemaan ulos. Tämä on ihmistieteissä usein lähes mahdoton tehtävä. Tässä tutkimuksessa en pyri rajaamaan muita yliopisto-opettajana kehittymiseen mahdollisesti vaikuttavia tekijöitä ulos, vaan YOOPin vaikutuksia tarkastellaan osana laajempaa yliopisto-opettajana kehittymisen kokemusta. Vaikutusten katsotaan heijastuvan niistä merkityksistä, joita koulutuksen suorittaneet opettajat liittävät koulutukseen. Lisäksi vaikutuksen ymmärretään syntyvän osana opettajan muita kokemuksia. Tarkastelen YOOPin merkitystä sekä koulutuksen ajalta että sen jälkeen. Pyrin näin huomioimaan myös koulutuksen mahdolliset kumulatiiviset vaikutukset.

Lähden tutkimuksessa liikkeelle ajatuksesta, jonka mukaan yliopisto-opettajille suunnatun koulutuksen tavoitteena on muutos osallistujien pedagogisessa ajattelussa ja sitä kautta pedagogisessa toiminnassa (Levander & Ruohisto 2008, 12). Pedagogisesti täysin kokemattomien, luonnontieteellis-teknisesti suuntautuneiden tutkija-opettajien kohdalla ei kuitenkaan voida olettaa, että pedagogisesti tiedostava ajattelu on herännyt. Näin ollen on ehkä osuvampaa puhua yleisemmällä tasolla pedagogisesta tietoisuudesta. Tutkimuksen lähtökohdaksi voidaan näin ollen asettaa ajatus, jonka mukaan yliopistopedagogisen koulutuksen tavoitteena on edistää opettajien pedagogisen tietoisuuden heräämistä ja kehittymistä (ks. Nevgi 2006, 5). Tutkimuksessa kuitenkin oletan, että pedagoginen tietoisuus voi herätä myös muiden kokemusten kuin yliopistopedagogisen koulutuksen suorittamisen myötä.

Pedagogisen ajattelun muutosta pedagogisen tietoisuuden heräämisen kautta tavoittelevan yliopistopedagogisen koulutuksen tulisi edistää kriittistä reflektiota ja tarjota osallistujilleen mahdollisuus transformatiiviseen oppimiseen. Transformatiivisessa oppimisessä ihminen kyseenalaistaa aiemmat oletusrakenteensa kriittisen reflektion avulla (Lindblom-Ylänne ym. 2002, 468, 475). Tarkastelenkin tässä tutkimuksessa pedagogisen tietoisuuden muutosta Jack Mezirowin (1991, 1995, 2000) transformatiivisen oppimisen teorian viitekehyksessä. Aikaisempien oletusrakenteiden kyseenalaistumiseen johtaneet tapahtumat koetaan jälkikäteen usein merkittävinä. Näin ollen voidaan olettaa, että yliopistopedagogisella koulutuksella on onnistuessaan merkittävä rooli siihen osallistuneiden opettajien kokemuksissa. Keskityn tarkastelussani sellaisiin YOOP-koulutukseen liittyviin tapahtumiin, jotka ovat olleet merkittäviä osallistujien pedagogisen tietoisuuden muutoksen kannalta.

5.1 Tutkimuskysymykset

Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää yliopisto-opettajien kokemuksia opettajana kehitymisestä sekä tarkastella heidän pedagogisen tietoisuutensa kehittymistä transformatiivisen oppimisen viitekehyksessä. Olen erityisesti kiinnostunut yliopistopedagogisen koulutuksen koetusta roolista tässä kehityksessä. Pyrin jäljittämään transformatiivista oppimista merkittävien tapahtumien avulla. Tutkimuksessa pyydän Aalto-yliopiston teknillisen korkeakoulun YOOP-koulutuksen suorittaneita opetushenkilöstön jäseniä kertomaan, millaisten tapahtumien kautta he kokevat tulleen sellaisiksi opettajiksi, kuin he haastatteluhetkellä ovat. Opettajien kertomuksissa kiinnitän erityisesti huomiota siihen, millaisia merkityksiä YOOP-koulutukseen liitetään.

Tutkimuskysymykset ovat:

- 1) Millaisten tapahtumien yliopistopedagogisen koulutuksen suorittaneet yliopisto-opettajat kokevat vaikuttaneen merkittävästi opettajana kehittymiseensä?
- 2) Mitkä ovat YOOP-koulutuksen pedagogisen tietoisuuden muutokseen liittyvät merkitykset yliopistopedagogisen koulutuksen suorittaneiden yliopisto-opettajien opettajana kehittymisen kertomuksissa?

5.2 Narratiivinen lähestymistapa kokemusten tutkimuksessa

Edellä kuvattuihin tutkimuskysymyksiin vastaamiseksi pyrin tässä tutkimuksessa saavuttamaan syvän ja kokonaisvaltaisen ymmärryksen niistä tapahtumista, jotka vaikuttavat merkittävästi yliopisto-opettajien kokemukseen yliopisto-opettajana kehittymisestä. Valitsin tutkimukseen narratiivisen lähestymistavan, koska se huomioi ihmisen moniulotteisuuden paremmin kuin muut perinteiset empiiriset ja kvalitatiiviset tutkimusmenetelmät (ks. Webster & Mertova 2007, 31). Narratiivinen tutkimusote saattaa toimia transformatiivisen oppimisen tutkimuksessa muita, suoraviivaisempia lähestymistapoja paremmin (Wiessner & Mezirow 2000, 338).

Laajimmillaan narratiiviseksi tutkimukseksi voidaan kutsua kaikkea sellaista laadullista tutkimusta, jossa ymmärryksen välineenä hyödynnetään narratiivin, tarinan tai kertomuksen käsitteitä ja jossa aineisto koostuu kirjoitetuista tai puhutuista tarinoista. Yhteistä kaikille tarinallisille tutkimuksille on tapahtumaketjuihin liittyvien merkitysten analyysi. (Hänninen 2003, 15, 30; ks. Laitinen & Uusitalo 2008, 110.)

Narratiivisen tutkimusotteen keskeisiä käsitteitä narratiivi, tarina ja kertomus voidaan määritellä monella eri tavalla (Kaasila 2000, 43). Tässä tutkimuksessa käytän tarinan ja kertomuksen käsitteitä synonyymisesti (vrt. Hänninen 2003, 20). Tutkin kertomuksia kertojan sisäisen tarinan heijastumina. Sisäisen tarinan prosessissa yksilö tulkitsee tapahtumia hänelle tarjoutuvien kulttuuristen kertomusten joukosta omaksumiensa tarinallisten mallien avulla. Tässä jatkuvassa prosessissa useat osatarinat kietoutuvat toisiinsa. Kun kertomuksia pidetään sisäisen tarinan rekonstruktioon mahdollistavana aineistona, tulee tarinan muodostua mahdollisimman vapaan kerronnan avulla. Esimerkiksi narratiivinen tutkimushaastattelu tuottaa tällaiseen lähestymistapaan sopivaa aineistoa. (Hänninen 2003, 31–32.)

Narratiivisuudessa ollaan kiinnostuneita kertomuksista sekä niihin sisältyvistä prosesseista ja muutoksista. Kertomukset ovat ihmiselle luontainen tapa jäsentää kokemusta (Webster & Mertova 2007, 25). Kertomus on ajallinen kokonaisuus, jolla on alku, keskikohta ja loppu. Sen keskeinen elementti on juonellisuus. Juoni muodostaa kokonaisuuden, johon nähden kertomuksen eri osat saavat merkityksensä. Samalla juoni osaltaan määrittää, millaisia tapahtumia kertoja valitsee tarinaansa. Tarinallinen lähestymistapa antaa äänen tutkimukseen osallistuville ihmisille ja tuo esiin ihmisten oman tavan antaa asioille merkityksiä. Kertomukset välittävät näitä merkityksiä tutkijan tietoisuuteen. (Hänninen 2003; Polkinghorne 1995, 7.)

Koska tarina muodostaa ajallisesti rajatun kokonaisuuden, joka kerrotaan tietystä näkökulmasta tiettyä tarkoitusta varten, on narratiivisen aineiston tuottaminen selektiivistä: Valinnat tarinan kannalta merkittävistä ja vähemmän merkittävistä tapahtumista sekä tapahtumille annetuista merkityksistä tehdään tietyllä kertomisen hetkellä tietylle yleisölle. Tapahtumille annettu merkitys saattaa kertomishetkellä erota huomattavastikin siitä merkityksestä, joka sille annettiin varsinaisella tapahtumahetkellä. (Polkinghorne 1995, 20; Hatch & Wisniewski 1995, 130.) Näin esimerkiksi YOOP-koulutuksen merkitys opettajana kehittymisen kokemuksessa saattaa määriytyä paitsi koulutuksen aikana saatujen kokemusten, myös sitä seuranneiden tapahtumien ja niille annettujen merkitysten perusteella.

Narratiivinen lähestymistapa on käyttökelpoinen erityisesti silloin, kun tutkimuskohteena on jonkinlainen muutos (Löytönen 2007; ks. myös Hyvärinen & Löyttyniemi 2005). Tässä tutkimuksessa tarkastellaan yliopisto-opettajana kehittymistä ja opettajan pedagogisen tietoisuuden muutosta yliopistopedagogisen täydennyskoulutuksen tavoitteena. Kertomuksellinen näkökulma auttaa hahmottamaan yksittäisistä merkityksistä ja tulkinnoista jäsentyneitä kokonaisuuksia sekä yksilöllisellä että yhteisöllisellä tasolla (Löytönen 2007).

Yliopisto-opettajana kehittymisen tarkastelussa keskityn tunnistamaan opettajien tarinoista merkittäviä tapahtumia (ks. luku 3.3). Merkittävien tapahtumien ennakoimattomasta luonteesta johtuen narratiivinen tutkimusote tarjoaa perinteisiä määrällisiä ja laadullisia menetelmiä hedelmällisemmän ympäristön näiden tapahtumien tutkimiselle (Webster & Mertova 2007, 85). Narratiivisesti suuntautuneelle tutkijalle kerrotut tarinat pitävät usein sisällään tärkeiksi koettuja tapahtumia, jotka ovat vaikuttavuutensa vuoksi jääneet mieleen. Näiden tapahtumien seurauksena on usein muutos, joka voidaan todeta vasta tapahtuman jälkeen. Mitä pidempi aika kerrottusta tapahtumasta on kulunut, sitä merkittävämmästä tapahtumasta on usein kyse. (Webster & Mertova 2007, 74, 77; ks. myös kriittiset tapahtumat Flanagan 1954.)

6 Tutkimuksen toteutus

Esittelen tässä luvussa tutkimuksen toteutuksen aineiston keruusta sen analyysiin saakka.

6.1 Aineiston keruu

Keräsin tutkimuksen aineiston narratiivisten haastatteluiden avulla. Haastatteluiden tukena käytin elämänviiviatekniikkaa (ks. Silkelä 1999, 57–60). Valitsin nämä aineiston keruumenetelmät, koska monia ihmisen elämään vaikuttavista oletuksista, tuntemuksista ja merkityksistä on vaikea tavoittaa kysymällä niistä suoraan. (Wengraf 2001, 114–118.) Narratiivisessa haastattelussa näitä merkityksiä pyritään tavoittamaan aktivoimalla haastateltavaa kertomukselliseen puheentuottamiseen. Haastattelijan tulisi kysymyksillään rohkaista haastateltavaa kertomaan omista kokemuksistaan teoreettisten vastausten sijaan. Kertomuksissa kiinnostuksen kohteena ovat yksityiskohdat: erityiset tapahtumat ja käännekohtat. Kysymysten tulisi olla avoimia, suoria ja yksinkertaisia. (Kohler Riessman 2008, 23–26.) Elämänviiviatekniikka tukee kokemusten tarinallista hahmottamista piirretyn janan muodossa (ks. Silkelä 1997).

Narratiivisessa yhden kysymyksen haastattelussa kysymys on muotoiltu siten, että haastateltavan on itse päätettävä, mistä hän aloittaa kertomisen, mitä hän kertoo ja missä järjestyksessä. Tutkijan on kysymyksessään varottava asettamasta tiettyä näkökulmaa siihen aiheeseen, josta hän toivoo haastateltavan kertovan. Haastattelumenetelmä jakautuu kolmeen vaiheeseen: Ensimmäisessä vaiheessa tutkijan roolina on tukea kertomuksen syntyä ääntein ja olemuksellaan. Tarkentavat ja kertomusta jatkavat kysymykset ovat mahdollisia vasta haastattelun toisessa vaiheessa, vapaa-muotoisen kertomuksen päätyttyä. Kysymysten asettelussa tulisi pyrkiä noudattamaan haastateltavan omaa kieltä. Tässä vaiheessa kertomusta suunnataan tutkijan ennakkoteorian ja kiinnostuksen mukaisesti. Haastattelun kolmannessa vaiheessa haastattelija voi nostaa esille uusia teemoja ja selkeämmin teoriasta nousevia kysymyksiä. (Hyvärinen & Löyttyniemi 2005, 195–197.)

Tässä tutkimuksessa suoritin aineiston keruun yhden kysymyksen haastattelutekniikan kahta ensimmäistä vaihetta mukailevalla narratiivisella haastattelulla (ks. myös Wengraf 2001). Pyrin aineiston keruussa siihen, että haastateltava tuottaa kertomuksensa haastattelun ensimmäisessä vaiheessa mahdollisimman pitkälle itse. Sovelsin tätä periaatetta kuitenkin keskustelun luontevuuden ehdoilla: Samankaltainen kysymys voi tuottaa erilaisia vastauksia vastaajan tyylistä riippuen. Näin ollen tiukka pitäytyminen valitussa metodissa ei ole haastattelutilanteen luontevuuden kannalta suotavaa. (Hyvärinen & Löyttyniemi 2005, 214–215.)

Narratiivisen lähestymistavan tukena sovelsin elämäkerrallista lähestymistapaa. Pyrkimys elämäkerrallisuuteen näkyi aineiston keruussa siten, että kannustin haastateltavia tuottamaan opettajana kehittymisen elämäkertoja. Tiettyyn elämänvaiheeseen liittyviä elämäkertoja voidaan ajatella keinona reflektoida kriittisesti sitä tietoa ja niitä merkityksiä, joita aikuiset kokemustensa kautta rakentavat. Elämäkerran pohtiminen johtaa aikuiset määrittelemään oman oppimisprosessinsa merkittävimmät hetket, ihmiset ja paikat. (Dominicé 1995, 214–215, 226.) Narratiivis-elämäkerrallinen lähestymistapa yhdistää yksittäisten ihmisten tarinoiden tutkimuksen laajempien sosiaalisten ilmiöiden ymmärrykseen. Lähestymistapa eroaa muista kvalitatiivista tutkimusmenetelmistä korostamalla sekä tutkittavan että tutkijan subjektiutta koko tutkimusprosessin keskiössä. (Hatch & Wisniewski 1995, 113, 126.)

6.1.1 Haastateltavat

Haastattelin tutkimuksessa 10 TKK:n opetushenkilökunnan edustajaa, jotka olivat suorittaneet YOOPin ja jotka edelleen työskentelivät TKK:lla. Lähetin haastattelupyynnön (liite 1) sähköpostitse Opetuksen ja opiskelun tuen välityksellä yhteensä 135 henkilölle. Kerroin viestissä tutkimuksen aiheen ja vakuutin, että haastateltavien anonymiteetti tullaan varmistamaan tutkimuksen kaikissa vaiheissa. Näin toimimalla pyrin varmistamaan, että vastaajat voivat kertoa myös kohtaamistaan negatiivisista asioista. Haastattelupyynnön yhteydessä oli linkki taustatietolomakkeeseen (liite 2), jonka pyysin täyttämään haastatteluun ilmoittautumisen yhteydessä. Lomakkeessa kysyin ilmoittautujan yhteystietojen lisäksi tiedekuntaa, laitosta, tointa, aloitusvuotta opetustehtävissä TKK:lla, toimiiko henkilö ilmoittautumisajankohtana opetustehtävissä ja onko henkilö osallistunut pedagogiseen koulutukseen. Lisäksi tiedustelin sopivinta haastatteluajankohtaa.

Haastattelupyyntöön vastasi yhteensä 21 henkilöä. Valitsin vastanneista 10 haastateltavaa siten, että jokaisesta TKK:n tiedekunnasta oli vähintään kaksi edustajaa. Sukupuolijakauma oli tasainen: haastattelin tutkimuksessa yhteensä viittä naista ja viittä miestä. Haastateltavista neljä oli tutkijoita, kaksi opettajia, kaksi assistentteja, yksi lehtori ja yksi professori. Kaikki haastateltavat työskentelivät haastatteluajankohtana opetustehtävissä. He olivat suorittaneet YOOP-koulutuksen vuosien 2000–2007 aikana. (Ks. liite 3.) Vaikka haastateltavat edustavat muitakin opetushenkilöstön jäseniä kuin yliopisto-opettajia, viittaan heihin kaikkiin selvyiden vuoksi opettajina.

6.1.2 Haastattelurunko

Haastattelun aluksi pyysin haastateltavia piirtämään opettajana kehittymistä kuvaavan opettajuusviivan itse valitsemastaan ajanjaksosta (ks. liitteet 4 ja 5). Tämä opettajuusviiva toimi haastatteluiden ensisijaisena runkona. (Ks. esim. Luoma 2006.) Piirtämällä itse oman opettajaksi tulemistä kuvaavan elämänviivansa, haastateltavalla on mahdollisuus määrittää oman opettajaksi tulemisensa kannalta merkittävä ajanjakso ja siihen sisältyvät merkittävät tapahtumat. Elämänviiva johdattaa haastateltavan tarkastelemaan omia elämäkokemuksiaan reflektiivisesti kokonaisuutena (ks. Silkelä 1997, 175). Elämänviivan piirtäminen haastattelutilanteen alussa antaa haastateltaville aikaa jäsentää opettajuuteen liittyvää elämäkertansa, jolloin aiheesta on myös helpompi kertoa. Valmiiksi piirretty elämänviiva saattaa myös toimia muistin tukena varsinaista tarinaa kerrottaessa. Elämänviivan piirtäminen toimii haastattelussa myös eräänlaisena lämmittelykysymyksenä, joka vapauttaa tunnelmaa ja auttaa haastateltavaa orientoitumaan haastattelun aihepiiriin.

Haastateltaville esitettävä varsinainen kysymys oli: ”Miten sinusta tuli sellainen opettaja kuin olet nyt?”. Lisäksi pyysin opettajia kertomaan lisää sellaisista tapahtumista, jotka jäivät epäselviksi, tuntuivat olleen haastateltavien opettajaksi tulemisen kannalta merkittäviä tai olivat muuten tutkimuskysymysten valossa kiinnostavia. Ainoa ennalta määritelty lisäkysymysten kohde oli YOOP-koulutus ja siihen liittyvät tapahtumat.

6.1.3 Haastatteluiden toteutus

Aineiston keruun onnistuminen on kvalitatiivisen tutkimuksen onnistumisen kannalta kriittistä (Marjala 2009, 66). Ennen varsinaisia haastatteluja testasin valittua haastattelumetodia kolmella pilottihaastattelulla. Varsinaiset tutkimushaastattelut toteutin ajalla 15.4.2009–6.5.2009. Haastattelupaikkana oli useimmiten haastateltavan työhuone. Ennen haastattelua pyysin opettajia piirtämään omaa opettajana kehittymisen kokemustaan jäsentävän viivan. Tämän jälkeen pyysin heitä kertomaan opettajaksi tulemisen tarinansa. Osa haastateltavista ryhtyi puhumaan samalla kun piirsi viivaa, kun taas osa aloitti tarinansa vasta tutkijan kehotuksen jälkeen. Tarinat alkoivat luontevasti viivan pohjalta. Lisäksi yksi haastateltava aloitti kertomuksensa jo ennen viivan piirtämistä.

Haastateltavan kertoessa tarinaansa kuuntelin ja tein muistiinpanoja, kannustaen haastateltavaa tarvittaessa jatkamaan. Saatoin myös tarvittaessa palauttaa haastateltavan takaisin tarinaan. Mikäli tarina eteni johdonmukaisesti vaiheesta toiseen, en puuttunut kertomukseen lainkaan. Toisinaan haastateltavien kertomukset olivat kuitenkin runsaita ja polveilevia, jolloin pyrin jo tässä vaiheessa kysymään kiinnostavista yksityiskohdista lisää. Pilottihaastattelut osoittivat, että näihin yksityiskohtiin oli vaikea palata enää haastattelun myöhemmässä vaiheessa, jolloin haastateltava oli jo edennyt muihin aiheisiin. Haastateltavan ilmaistessa lopettaneensa kertomuksen, siirryin haastattelun toiseen vaiheeseen rohkaisten haastateltavaa kertomaan lisää opettajaksi tulemisensa eri vaiheista.

Tyypillinen kysymys haastattelun toisessa vaiheessa oli: ”Kertoisitko lisää tästä ajanjaksosta?” tai ”Muistatko mitään erityistä tapahtumaa tältä ajalta?”. Kysymyksillä viittasin suoraan opettajuusviivan eri vaiheisiin. Tarkentavilla lisäkysymyksillä pyrin rohkaisemaan haastateltavaa tuottamaan aikaa ja paikkaan sidottuja kertomuksia yleisen puheen sijaan. Kun opettajuusviivalla oli edetty viivan loppupäähän, kysyin haastateltavalta, haluaisiko hän lisätä viivalle vielä jotain. Toistin tämän kysymyksen kunnes haastateltava ei enää tuottanut lisää tarinoita. Tässä vaiheessa päätin haastattelun. Haastatteluiden kestot vaihtelivat vajaasta puolesta tunnista hieman yli tuntiin. Nauhoitin haastattelut kahdella nauhurilla litteroinnin helpottamiseksi.

6.2 Narratiivisen aineiston analyysi

Narratiivisen tutkimuksen ydin on tapahtumaketjuihin liittyvien merkitysten analyysi (Hänninen 2003, 31). Narratiivinen aineiston tulkinta voidaan jakaa kahteen kategoriaan: kertomusten analyysiin (analysis of narrative) ja kertomukselliseen analyysiin (narrative analysis). Kertomusten analyysissa kertomukset teemoitellaan erillisiin luokkiin erilaisten kategorioiden avulla. (Polkinghorne 1995, 13.) Nämä luokat eivät edusta erilaisia tarinoiden lajeja, vaan niiden tarkoitus on kerätä yhteen eri tarinoissa esiintyviä samankaltaisia aiheita (Polkinghorne 1988, 167). Kertomuksellisessa analyysissa puolestaan tuotetaan uusi juonellinen kertomus alkuperäisen aineiston kertomusten pohjalta. (Polkinghorne 1995, 15–16.) Juonellistaminen on käyttökelpoinen analyysimalli silloin, kun tarkastellaan henkilökohtaista muutosta ihmisen elämäkerran muodostamassa kontekstissa. Näitä analyysitapoja voidaan yhdistellä kokonaisanalyysin eri vaiheiksi. (Kaasila 2000, 41, 47–48.)

Tässä tutkimuksessa sovelsin Marjalan (2009) kehittämää narratiivista analyysimallia, jossa yhdistellään sekä kertomusten analyysia että kertomuksellista analyysia. Kertomuksellisessa analyysissa tarkastelin haastatteluilla tuotettua aineistoa mikrotasolla kunkin haastateltavan juonellisina kertomuksina. Tutkijan muodostamat tarinat ovat ikään kuin tiivistettyjä kertomuksellisia tulkintoja, joissa näkyvät yksilökohtaisesti opettajaksi tulemiseen liittyvät merkittävät tapahtumat. Niiden tarkoituksena on tuoda esille, miten haastateltavat merkityksellistävät opettajaksi tulemiseen liitettäviä tapahtumia. En ottanut kaikkia litteroidun aineiston sisältämiä elementtejä mukaan tarinoihin. Olennaista oli juonellisuus ja ajallisuus tutkimuskysymyksen näkökulmasta. Kertomusten analyysissa puolestaan tarkastelin opettajien tarinoissa esiintyviä yhteisiä teemoja makrotasolla. Tutkimuskysymykset ja erityisesti valittu teoreettinen viitekehys ohjasivat teemojen erittelyä. (Ks. Marjala 2009, 74–75.)

Tarinoiden muodostamisen jälkeen oli tärkeää neuvotella haastateltavien kanssa tulkintani vastaavuudesta haastateltavan oman kokemuksen kanssa. Vain haastateltava itse voi mielessään koetella, onko tulkinta hänelle kokemuksellisesti tosi. Tulkinnan validiteetin takaamiseksi haastateltavalla tulisi olla mahdollisuus muokata tutkijan konstruoimaa tarinaa. (Hänninen 2003, 32.) Kommentointi on tärkeää narratiivisessa analyysissa etenkin siksi, että analyysi perustuu alkuperäiseen haastatteluaineistoon ainoastaan tutkijan konstruoiman tulkinnan välityksellä. Huomioimalla haastateltavien kommentit tarinoiden rakentamisessa, tutkija parantaa konstruomansa aineiston luotettavuutta.

Elämänlinjapiirrokset, haastattelumuistiinpanot ja haastatteluiden jälkeen tehdyt kirjalliset huomiot toimivat kontekstina haastatteluaineiston narratiiviselle analyysille. Pohdintaosuuden tuottamisen vaiheessa tulosten analyysi jatkui dialogissa teoreettisen viitekehyksen kanssa. Elämänlinjapiirrosten osalta analyysi rajoittui kuvien tulkintaan niihin merkittyjen tapahtumien ja opettajaksi tulemistä kuvaavien viivojen muodon kautta. Koska kyseessä oli aineiston varsinaista analyysia tukeva toiminta, en pidä sen tarkempaa kuvausta tässä tarpeellisena. Piirrokset on esitetty kokoa-
vasti kuvaillen luvussa 7.1 sekä kokonaisuudessaan liitteessä 5. Seuraavaksi esitän tarkemmin haastatteluaineiston kertomuksellisen analyysin sekä kertomusten temaattisen analyysin etene-
misen.

6.2.1 Kertomuksellinen analyysi

Aineiston analyysin voi katsoa alkaneen jo haastattelunauhojen litteroinnista. Ennen kunkin haastattelun litterointia tarkastelin haastateltavan piirtämää opettajuusviivaa sekä haastattelun aikana tekemiäni muistiinpanoja. Lisäksi luin niitä merkintöjä, joita olin tehnyt itseäni varten heti haastattelun jälkeen. Nämä merkinnät koskivat muun muassa haastatteluiden sujumista ja vaikutelmiani haastateltavista.

Temaattisessa analyysissa kiinnostus kohdistuu siihen, mitä on kerrottu eli haastatteluiden sisältöön. Koska kieliasu itsessään ei ole tutkimuksen kannalta mielenkiintoinen, voi tutkija siivota haastateltavien käyttämää kieltä ymmärrettävämpään muotoon. (Kohler Riessman 2008, 58.) Tässä tutkimuksessa päätin litteroida haastattelut siten, että litteroitu versio vastasi täysin haastateltavan käyttämää kieltä. Tekstissä näkyivät haastateltavan ja haastattelijan puheen lisäksi myös änkyytykset, takeltelut, tauot, painotukset ja ei-kielelliset ilmaisut, kuten naurahdukset (ks. Isopahkala-Bouret 2005, 59). Tämä litterointitapa helpotti omaa tulkintaani ydintarinoiden muodostuksen vaiheessa, koska sen avulla oli mahdollista saada autenttisempi mielikuva haastattelun kulusta ja puheen eri painotuksista.

Vaikka esimerkiksi haastattelijan kommentit ja puheen tuottamista rohkaisevat ynähdykset eivät olleet analyysin kannalta tarpeellisia, ne säilyttivät osaltaan haastattelun vuorovaikutteisuuden myös litteroidussa tekstissä. Kertomusten tuottamisen vuorovaikutteisen luonteen ja haastateltavan osallisuuden häivyttäminen on usein tyypillistä narratiivisessa traditiossa. Kuitenkin haastattelijan teoreettisella lähestymistavalla, ennakko-oletuksilla, kiinnostuksen kohteilla, kysymyksen muotoilulla ja persoonallisuuden piirteillä on oma vaikutuksensa haastattelun kulkuun. Tässä tutkimuksessa oletetaan, että kertojan minä tuotetaan vuorovaikutuksessa haastateltavan ja tutkijan välillä. Tällöin haastateltavan ja haastattelijan välisen vuorovaikutuksen näkyväksi tekeminen on litteroinnissa oleellista. (Kohler Riessman 2008, 8, 29, 58–59.)

Litteroinnin jälkeen luin tekstimuodossa olevan aineiston läpi siten, että kuuntelin samalla haastattelunauhaa ja korjasin mahdollisia virheitä tekstissä. Tarvittaessa kuuntelin nauhat useaan kertaan. Halusin varmistua siitä, että litteroitu aineisto on virheetön ja paljastaa mahdollisimman paljon haastattelutilanteesta. Virheetön aineisto mahdollisti luotettavamman analyysin (ks. Polkinghorne 1988, 177). Litterointiprosessi vei aikaa yhteensä kaksi kuukautta. Haastattelut tuottivat aineistoksi yhteensä 185 sivua litteroitua tekstiä. YOOPiin liittyviä kuvauksia oli yhdessä haastattelussa keskimäärin neljä sivua. Merkitsin litteroituihin teksteihin kaikki haastateltavien henkilöllisyyteen viittaavat kohdat. Näitä olivat esimerkiksi henkilöiden nimet ja sellaiset tapahtumat ja paikat, joiden perusteella henkilöt voitaisiin tunnistaa ainakin Teknillisen korkeakoulun sisällä. Nämä kohdat otettiin huomioon ydintarinoita laadittaessa.

Aloitin ydintarinoiden laatimisen järjestämällä haastattelussa kerrotut tapahtumat kronologiseen järjestykseen. Erottelin tekstistä juonellisia tapahtumia sekä niihin liittyviä kuvauksia, joista ilmeni tapahtumien merkitys. Laadin juonellisista tapahtumista taulukon siten, että uloimpana vasemmalla oli tapahtuman aika ja paikka, sitä seuraavassa sarakkeessa oli kuvaus tapahtumasta ja oikean puolimmaisessa sarakkeessa oli tapahtuman merkitystä kuvastavia lauseita. Sarakkeiden

tekstit otin suoraan litteroidusta aineistosta. Epäselvissä kohdissa kuuntelin uudestaan myös haastattelunauhoja varmistuakseni litteroinnin virheettömyydestä. Taulukon laatimisessa käytin tukena haastateltavien piirtämiä opettajuusviivoja sekä haastattelupyynnön esitetolomakkeen tietoja. Näin toimimalla varmistin, että tiedot vastasivat toisiaan ja että taulukon kronologinen järjestys vastasi haastateltavan piirrosta. Piirrosten analyysi rajoittui viivojen muodon ja niille merkittyjen tapahtumien yleiseen kuvailuun (ks. luku 7.1).

Taulukkoa laadittaessa yhteen sarakkeeseen tuli usein tekstiä useista eri kohdista haastattelua. Kontekstin huomioimiseksi asettelin tekstit sarakkeisiin siinä järjestyksessä, jossa ne olivat litteroidussa aineistossa. Lisäksi merkitsin tekstipätkiin ne kohdat, joissa edellinen yhtenäinen jakso loppuu ja seuraava alkaa. Näin varmistin, että säilytän aineiston siinä muodossa, kuin se on kerrottu. Teksteissä oli mukana sekä haastateltavan että haastattelijan puheenvuoroja, sillä halusin pitää mielessäni haastattelutilanteen vuorovaikutteisuuden myös analyysissä. Pysin sisällyttämään taulukkoon kaiken, mitä kustakin tapahtumasta oli haastattelun aikana kerrottu. Tästä syystä otin taulukkoon usein myös sellaista aineistoa, joka ei suoraan liittynyt tapahtumaan, mutta auttoi ymmärtämään sitä. Lisäksi merkitsin taulukkoon samoilla väreillä ne tapahtumat, jotka olivat litteroidussa aineistossa jollain lailla yhteydessä toisiinsa joko kronologisesti tai merkityssuhteiltaan.

Seuraavaksi merkitsin taulukkoon ne tapahtumat, joilla oli haastateltavan kertomuksen perusteella ollut hänen opettajaksi tulemisensa kannalta jotain merkitystä. Vähemmän merkittäviksi asioiksi luokittelin esimerkiksi luettelot eri viroista tai lyhyet maininnat suoritetuista koulutuksista. Merkittäviksi tapahtumiksi puolestaan luokittelin tässä vaiheessa kaikki ne tapahtumat, jotka jollain lailla liittyivät opetukseen ja joista haastateltava oli kertonut enemmän kuin yhdellä lauseella. Lisäksi merkitsin taulukkoon omia kommenttejani sekä sellaisia huomioita, jotka ilmenivät litteroidusta aineistosta, mutta eivät käyneet selviksi taulukkoon valituista tekstipätkistä. Tähän erilliseen sarakkeeseen merkitsin myös omin sanoin niitä merkityksiä, joita tapahtumilla oli haastateltavan mukaan. Kun taulukossa olivat näkyvillä tapahtumien kronologinen järjestys, tapahtumien väliset yhteydet ja tapahtumien haastattelussa mainitut merkitykset, minulle alkoi muodostua käsitys haastateltavan opettajaksi tulemisen tarinasta.

Laadittuani taulukon jokaiselle haastateltavalle, rakensin kunkin taulukon sisällöstä juonellisen ydintarinan. Tarina rakentui taulukon kronologisen järjestyksen varassa siten, että tapahtuman aika ja paikka toimivat tarinan alaotsikoina. Aluksi tarina sisälsi kaikki taulukkoon merkityt merkittävät käänneet ja teemat. Kun tarinoiden ensimmäiset versiot olivat valmiit, kirjoitin tarinat puhtaiksi. Tässä vaiheessa poistin tarinasta kaikki omat puheenvuoroni ja muokkasinkin tarinasta yleiskielisen version minä-muodossa. Tämän jälkeen luin tarinat läpi siten, että peilasinkin tarinoita tutkimuskysymyksiini. Päädyin siihen, että tutkimuskysymyksiin vastaamisen kannalta olennaisia tapahtumia ovat ne, joilla on opettajaksi tulemisen tarinan kannalta jotain merkitystä. Näillä tapahtumilla oli jokin rooli tarinassa.

Löytääkseni tarinan kannalta merkittävät tapahtumat, alleviivasin tarinoista sellaisia lauseita, joissa haastateltava kertoi esimerkiksi huomanneensa tai ymmärtäneensä jotain. Lisäksi alleviivasin haastateltavan tuntemuksista kertovia lauseita sekä sellaisia lauseita, jotka jollain muulla tavalla paljastivat tapahtuman merkityksen opettajaksi tulemisen tarinan kannalta. Tämän jälkeen poistin tarinoista ne kuvaukset, jotka eivät tarinan kannalta olleet oleellisia. Säilytin kuitenkin sellaiset kronologiset maininnat, jotka olivat tärkeitä tarinan eheyden ja juonellisen etenemisen kannalta. Tarinoiden laatimisen jälkeen luin tekstit läpi useaan kertaan ja poistin niistä kaikki haastateltavien henkilöllisyyteen viittaavat kohdat. Lisäksi muokkasinkin niitä kieliasultaan sujuvammiksi. Säilytin tarinoissa haastateltavien käyttämät alkuperäiset käsitteet silloinkin, kun tiesin niiden olevan esimerkiksi vanhentuneita. Tällaisia olivat muun muassa joidenkin haastateltavien käyttämä nimitys ”osastot”, jolla viitataan TKK:lla vuodesta 2008 lähtien tiedekuntien alaisiksi jakautuneisiin laitoksiin.

Ydintarinoiden laatimisen jälkeen siirryin rakentamaan YOOP-tarinoita. Aloitin prosessin keräämällä alkuperäisestä aineistosta kaikki YOOPiin liittyvät maininnat yhteen. Tämän jälkeen poimin ydintarinoista YOOPiin liittyvät osiot ja täydensin niitä tarvittaessa alkuperäisen aineiston tiedoilla. YOOP-tarinat eivät ole juonellisia samalla tavoin kuin ydintarinat, vaan ne rakentuvat pikemminkin temaattisesti. Näin ollen YOOP-tarinat ovat sisällöllisesti rikkaampia kuin ydintarinat. Sisällytin tarinoihin myös sellaisia YOOPia seuraavia tapahtumia, jotka olivat jollain tavalla yhteydessä koulutukseen. Tällaisia olivat esimerkiksi YOOPin seurauksena toteutetut kehityshankkeet. Lisäksi liitin tarinoiden alkuun lyhyen maininnan YOOPia edeltävästä ajasta ja koulutuksen suorittamiseen johtaneista tapahtumista. Näin sain muodostettua YOOPista ja sen merkityksistä eheän kokonaiskuvan. Se, mitkä puheen osiot sisällytin YOOP- ja ydintarinoihin ja mitkä osiot jätin niiden ulkopuolelle, heijastelee teoreettisia ja metodologisia oletuksiani (ks. Mishler 1991, Isopahkala-Bouret'n 2005, 59 mukaan).

Kirjoitin ydintarinat ja YOOP-tarinat minä-muodossa ja lähetin ne sähköpostitse haastateltaville mahdollisia korjauksia ja lisäyksiä varten. Yhteensä kahdeksan haastateltavaa kommentoi omaa ydintarinaansa. Heistä vain neljä ehdotti tarinaansa pieniä poistoja tai lisäyksiä. Yhteensä yhdeksän haastateltavaa kommentoi omaa YOOP-tarinaansa. Heistä kuusi ehdotti tarinaan muutoksia tai poistoja. Haastateltavien toiveiden mukaan poistin tarinoista yksittäisiä sanoja sujuvuuden parantamiseksi. Lisäksi lisäsin tarinoihin toiveiden mukaan yksittäisiä lauseita, jotka liittyivät esimerkiksi siihen, mitä haastateltava oli oppinut YOOP-koulutuksessa. Sekä ydin- että YOOP-tarinoita kommentoineet haastateltavat kertoivat, että tarinat vastasivat hyvin heidän kokemukseensa. Kukaan kommentoijista ei halunnut muuttaa tarinoiden sisältöä.

Kertomusten temaattisen analyysin pohjana toimivan kertomuksellisen analyysin aikana pyrin varmistamaan haastateltavien anonymiteetin mahdollisimman huolellisesti kaiken työssä esitetävän materiaalin osalta. Sekä haastateltavien että YOOPin kouluttajien tunnistamisen heikentämiseksi jaoin YOOPin suoritusvuodet kahteen luokkaan siten, että vuosina 1999–2003 koulutuksen suorittaneet muodostivat ensimmäisen luokan. Tähän luokkaan kuuluvien haastateltavien tarinoissa korvasin suoritusvuoden ilmaisulla ”ennen vuotta 2004”. Toisen luokan muodostivat vuosina 2004–2007 koulutuksen suorittaneet. Heidän suoritusvuotensa korvasin tarinoissa ilmaisulla ”ennen vuotta 2008”.

YOOP-koulutuksen suoritusvuosien pyöristämisen lisäksi tein haastateltavien nimistä pseudonymit, joita käytän tutkimuksen raportoinnissa. Opettajana kehittymistä kuvaavista piirroksista tummensin kaikki henkilöllisyyteen viittavat tiedot. Anonymiteetin varmistamiseksi en yhdistänyt piirtäjien pseudonymejä kuviin. Tarinoiden kommentointipyynnön yhteydessä kehoitin haastateltavia mainitsemaan, mikäli he kokivat saattavansa tulla tunnistetuiksi tarinoiden perusteella. Kukaan haastateltavista ei halunnut tehdä tarinoihin muutoksia anonymiteettinsä parantamiseksi.

6.2.2 Kertomusten temaattinen analyysi

Metatason analyysivaiheessa tarkastelin yksittäisten tarinoiden sijaan horisontaalisesti sekä opettajaksi tuleminen tarinoiden että YOOP-tarinoiden yhteisiä teemoja. Temaattisen analyysin analyysiyksikkönä toimi yksi merkittävä tapahtuma. Koska rakensin tarinat merkittävien tapahtumien ympärille, oli tarinan yhdessä kappaleessa yleensä vain yksi analyysiyksikkö.

Opettajaksi tuleminen tarinat

Opettajaksi tuleminen tarinoiden temaattisen analyysin tavoitteena oli selvittää, millaisten tapahtumien yliopistopedagogisen koulutuksen suorittaneet yliopisto-opettajat kokevat vaikuttaneen merkittävästi opettajaksi tulemiseensa. Käytin teemoittelussa apuna Mezirowin (1991) transformatiivisen oppimisen ulottuvuuksia. Näin ollen sain analyysin yläkategorioiksi emotionaalisesti, sosiaalisesti, kontekstuaalisesti, kognitiivisesti ja toiminnallisesti merkittävien opettajaksi tuleminen tapahtumien kategoriat (ks. luku 3.2). Koska tarkastelin YOOP-koulutukseen liittyviä tapahtumia

erillisessä analyysissä, otin ne tässä huomioon yhtenä kokonaisuutena: YOOPin suorittamisena. Sisällytin nämä kokonaisuudet toiminnallisen yläkategorian teemaan ”Pedagogisen koulutuksen suorittaminen”.

Aloitin temaattisen analyysin lukemalla opettajaksi tulemisen tarinat huolellisesti läpi ja erottelemalla niistä merkittävät tapahtumat. Tulkitsin merkittäviksi tapahtumiksi kaikki sellaiset kuvaukset, jotka sijoittuivat kronologiseen tarinamuotoon, jotka voitiin tulkita muista tapahtumista erillisiksi ja joiden voitiin tulkita vaikuttaneen kertojan opettajaksi tulemisen kokemukseen merkittävästi. Opettajaksi tulemisen tarinoiden konstruktiovasta johtuen lähes kaikkia tarinoiden sisältämiä tapahtumia voitiin pitää merkittävänä. Muutamaa mainintaa esimerkiksi vähäisestä mielenkiinnosta opettajien opetustapaa kohtaan lukioiässä voitiin pitää merkittäviä tapahtumia tukevinä kuvauksina ennemminkin kuin itsessään merkittävänä tapahtumina. Epäselvissä tapauksissa palasin tarvittaessa alkuperäiseen haastatteluaineistoon.

Luokittelin merkittäviksi tapahtumiksi erotellut aineistokatkkelmat, analyysiyksiköt, ensin yläkategorioiden alle sen mukaan, mikä transformatiivisen oppimisen ulottuvuus niissä tulkintani mukaan painottui. Tämän jälkeen etsin tapahtumille yhteisiä nimittäjiä, teemoja, kategorioiden sisällä. Laskin teemoiksi myös sellaiset merkittävät tapahtumat, jotka esiintyivät aineistossa vain yhdellä henkilöllä tai ainoastaan yhden kerran. Koska kvalitatiivisen tutkimuksen haastateltavat edustavat vain murto-osaa kaikista YOOP-koulutuksen suorittaneista opettajista, voidaan yksittäistenkin teemojen olettaa antavan viitteitä myös muiden koulutuksen suorittaneiden opettajien kokemuk-
sista.

Analyysiyksiköiden merkitysten tulkinnessa hyödynsin vahvasti analyysiyksikön ympärille rakentuvaa tarinaa siten, että tulkinta tapahtui kontekstin ehdoilla. Näin ollen esimerkiksi emotionaalisesti latautuneiden ilmausten yhteydessä pohdin, onko kyseessä vain henkilön tapa ilmaista kokemusta vai onko emotio todella kuvauksen oleellinen osa. Sijoitin osan analyysiyksiköistä useampaan kategoriaan, mikäli niissä voitiin tulkita painotettavan useampaa transformatiivisen oppimisen ulottuvuutta. Tällaisissa yksiköissä saattoi painottua voimakkaasti esimerkiksi sekä toiminnallinen että sosiaalinen ulottuvuus, jolloin yksikön sijoittaminen vain yhteen luokkaan olisi ollut keinotekoisia.

Esimerkiksi Alpon tarinan analyysiyksikössä C (ks. liite 6) kerrotaan, ettei hänen tarvinnut assistenttina toimiessaan kiinnittää paljoakaan huomiota opetuksen sisältöön, koska opetusmateriaali tuli suoraan luennoitsijalta. Samassa yhteydessä kerrotaan myös, että Alpo kiinnittikin opettaessaan huomiota siihen, kuinka passiivisia opiskelijat olivat erityisesti taululle laskemisen suhteen. Näin ollen Alpon tarinan analyysiyksikkö C kuuluu sekä toiminnallisesti merkittävien tapahtumien teemaan ”Opettaminen” että sosiaalisesti merkittävien tapahtumien teemaan ”Opetettavien suhtautuminen opetukseen”.

Tarinoista löytyi runsaasti lähes kaikkiin yläkategorioihin liittyviä teemoja. Poikkeuksena oli kontekstuaalisesti merkittävien opettajaksi tulemisen tapahtumien kategoria, johon sisältyi vain yksi teema: ”Työyhteisön asenne opetuksen kehittämiseen”. Kun haastateltavien tarinat paloiteltiin teemoittain yläkategorioiden alle, jäi tarinoihin jäljelle vain yksittäisiä lauseita.

YOOP-tarinat

YOOP-tarinoiden analyysissä huomioin vain YOOPin aikaiset ja sen jälkeiset tapahtumat, jotka suoranaisesti liittyivät suoritettuun koulutukseen. Näin ollen huomioin analyysissä esimerkiksi YOOPin seurauksena suoritettut opettajan pedagogiset opinnot, mutta en huomioinut pedagogisten opintojen jälkeen tehtyä päätöstä opettaa peruskoulussa.

Suoritin YOOP-tarinoiden teemoittelun transformatiivisen oppimisen teoriasta johdettujen ulottuvuuksien avulla. Näitä olivat kognitiivinen, sosiaalinen, emotionaalinen, kontekstuaalinen

ja toiminnallinen ulottuvuus (ks. luku 3.1). Kognitiivinen ulottuvuus toimi yläkategoriana arvioivalle ja kriittiselle reflektiolle. Arvioiva reflektio johtaa merkitysskeemojen muutokseen, kun taas kriittinen reflektio johtaa merkitysperspektiivin muutokseen (vrt. Mezirow 1991, 117, ks. luku 3). Arvioivan ja kriittisen kategorian sisällöt on esitetty kuviossa 3 (ks. myös luku 2.4).



Kuvio 3. Arvioiva reflektio ja kriittinen reflektio temaattisen analyysin alakategorioina Levanderin (2002, 460) mukaan

Jaottelin arvioivaan reflektioon kaikki sellaiset analyysiyksiköt, joissa haastateltavat kuvailivat YOOPin merkitystä. Arvioivassa reflektiossa henkilö ylitti pelkän kokemusten kuvailun tason, muttei kuitenkaan pohtinut ymmärtämiensä asioiden ja YOOPista saamiensa kokemusten suhdetta omiin oletuksiinsa. Kriittiseksi reflektioksi laskin kaikki sellaiset ilmaisut, joissa henkilö tarkasteli uusia merkityksiä suhteessa aiempiin oletusrakennelmiinsa. Tulkitsin näiden ilmausten ilmentävän transformatiivista oppimista.

Jaoin myös muut transformatiivisen oppimisen ulottuvuudet kahteen alakategoriaan sen mukaan, millaisia teemoja niiden sisälle tuli. Näin ollen analyysi oli vain osittain teorialähtöinen. Emotionaalisen ulottuvuuden alakategorioiksi muodostuivat ”vanhoja merkityksiä vahvistavat tunteet” ja ”uusia merkityksiä vahvistavat tunteet”. Vanhoja merkityksiä vahvistaviksi tunteiksi tulkitsin kaikki defensiiviset tunteen ilmaisut, kuten esimerkiksi turhautuminen tai innostuksen lasku. Katsoin näiden tunteiden toimivan uusia merkityksiä ehkäisevinä ja jo olemassa olevaa merkitysperspektiiviä puolustavina mekanismeina. Uusia merkityksiä vahvistaviksi tunteiksi laskin kaikki uusiin merkityksiin myönteisesti kytkeytyvät tunneilmaisut, kuten innostuksen tai tyytyväisyyden. Tulkitsin näiden tunteiden vahvistavan uusia merkityksiä ja edesauttavan uuden merkitysperspektiivin syntymistä.

Sosiaalisen ulottuvuuden alakategorioiksi muodostuivat ”vanhoja merkityksiä vahvistavat sosiaaliset suhteet” ja ”uusia merkityksiä vahvistavat sosiaaliset suhteet”. Tulkitsin vanhoja merkityksiä vahvistaviksi sosiaalisiksi suhteiksi emotionaalista ulottuvuutta mukaillen kaikki ihmissuhteet, joihin liittyi tarinoissa transformatiivisen oppimisen kannalta negatiivisia merkityksen ilmaisuja. Tällaisia olivat esimerkiksi opetusuudistukseen kielteisesti suhtautuvat opiskelijat tai pedagogiseen koulutukseen vähättelevästi suhtautuva esimies. Uusia merkityksiä vahvistaviksi sosiaalisiksi suhteiksi tulkitsin puolestaan kuvaukset oppimisen kannalta positiivisesti merkittävistä ihmissuhteista. Näitä olivat esimerkiksi YOOP-koulutuksen muut osallistujat, joiden seuran haastateltavat kokivat antoisaksi.

Toiminnallisen ulottuvuuden alakategorioiksi saatiin ”vanhoja merkityksiä vahvistava toiminta” ja ”uusia merkityksiä vahvistava toiminta”. Nimitin vanhoja merkityksiä vahvistavaksi toiminnaksi kaikkea sellaista toimintaa, joka johti uusien ajattelu- tai toimintatapojen hylkäämiseen. Näitä olivat esimerkiksi käytännön ongelmiin kaatuneet opetuskokeilut. Uusia merkityksiä vahvistavaksi toiminnaksi tulkitsin kaiken sellaisen toiminnan, jonka voitiin katsoa tukevan uuden merkitysperspektiivin syntyä. Laskin tähän kategoriaan näin ollen mukaan myös sellaisen vastoinikäymisiä sisältäneen toiminnan, joka kuitenkin osaltaan johti uudenlaisen toiminnan jatkamiseen.

Transformatiivisen oppimisen kontekstuaalisen ulottuvuuden alakategorioiksi saatiin ”vanhoja merkityksiä vahvistavat kontekstuaaliset tekijät” ja ”uusia merkityksiä vahvistavat kontekstuaaliset tekijät”. Ulottuvuuksien yhteenkietoutuneisuuden seurauksena sijoitin kontekstuaaliseen merkityskategoriaan sisältyvät analyysiyksiköt myös sosiaalisen ulottuvuuden alle. Tämä johtui siitä, että analyysiyksiköissä kuvailtiin myös yksittäisten kollegoiden asennoitumisen ja toiminnan merkitystä YOOPiin osallistumisen kannalta. Samalla näissä yksiköissä kuitenkin viitattiin myös laajempaan kontekstiin: TKK:n työyhteisöön ja siinä vallitsevaan asenneilmastoon. Näin ollen katsoin, että nämä analyysiyksiköt edustavat sekä sosiaalista että kontekstuaalista ulottuvuutta.

Alakategorioiden luomisen jälkeen ryhdyin luokittelemaan analyysiyksiköitä kunkin alakategorian sisällä. Nimesin teemat kuvailevasti analyysiyksiköiden sisällön mukaan siten, että kokosin esimerkiksi sosiaalisen ulottuvuuden uusia merkityksiä tukevien sosiaalisten suhteiden sisältämät, YOOP-koulutuksen osallistujaryhmän merkitystä koskevat ilmaisut yhdeksi teemaksi, jolle annoin nimen YOOP-ryhmän antoisuus. Tarinoista löytyi runsaasti kaikkiin transformatiivisen oppimisen ulottuvuuksiin liittyviä teemoja. Kun haastateltavien tarinat paloiteltiin ulottuvuuksien alle, jäi tarinoin jäljelle vain YOOPia edeltäviin tapahtumiin liittyviä kuvailuja sekä yksittäisiä lauseita.

Luetutin sekä opettajaksi tulemisen tarinoiden että YOOP-tarinoiden analyysissa tehtyjä valintoja analyysin eri vaiheissa ulkopuolisilla henkilöillä, mikä osaltaan lisäsi tehtyjen valintojen luotettavuutta. Opettajaksi tulemisen tarinoiden aineiston analyysissa hyödynsin rinnalla myös tutkimusta aiemmin opponoinutta, mutta tutkimusprosessin osalta täysin ulkopuolista koodaajaa, joka koodasi uudelleen 40 prosenttia aineistosta. Uudelleenkoodaajan perustelut kunkin merkittävän tapahtuman sijoittumisesta transformatiivisen oppimisen ulottuvuuksien alle ja tulkinnat tapahtumien merkityksestä teemojen rakentamisen kannalta vastasivat hyvin tekemiäni tulkintoja. Koska uudelleenkoodaus tuotti hyvin samankaltaisen lopputuloksen kuin alkuperäisenkin analyysi, en nähnyt analyysin tulosten muutokselle perusteita.

Kuvaus narratiivien temaattisen analyysin etenemisestä esitetään taulukossa 1. Ylimmällä rivillä esitetään analyysin vaihe ja seuraavalla rivillä kuvataan vaiheeseen sisältynyt toiminta. Alimmalla rivillä esitetään esimerkki analyysin kulusta. Esimerkkiin on valittu ote YOOP-aineiston analyysista.

Taulukko 1. Narratiivien temaattisen analyysin vaiheet

I-vaihe Merkittävät tapahtumat	II-vaihe Yläkategoriat	III-vaihe Alakategoriat (vain YOOP- aineiston analyysi)	IV-vaihe Teemat
Tarinoiden lukeminen ja merkittävien tapahtumien erottaminen analyysiyksiköiksi	Merkittävien tapahtumien luokittelu yläkategorioihin transformatiivisen oppimisen ulottuvuuk-sien avulla, kunkin katego-rian sisältämien otteiden keski-näinen tarkastelu	Yläkategorioiden sisältämien analyysiyksiköiden jaka-minen alakatego-rioihin, alakatego-rioiden nimeämi-minen (ei koske kognitiivista ulottuvuutta)	Ylä-/alakatego-rioiden sisältä-mien analyysi-yksiköiden ryhmittelemi-nen teemoiksi, teemojen nimeäminen
<p><i>“YOOPin lopputyönä jokainen osallistuja teki oman projektin ja minulla se oli erään perus-kurssin kehittäminen. Raportoin lähinnä kurssin käytännöistä, mutta se saattoi kuitenkin olla eräänlainen alku minulle. Projektin jälkeen aloin seuraamaan kurssia tarkem-min erityisesti tilastoinnin kan-nalta. Minä tarkkailin, mitä kurssilla oikeasti tapahtuu ja mitä opiskelijat oikeasti tekevät.”</i> (Alpo 3).</p>	Toiminnallinen ulottuvuus	Uusia merkityksiä vahvistava toiminta	Positiivisesti koettu opetus-kokeilu YOOPissa

Tutkimusaineiston analyysin edetessä päätin tarkastella yliopisto-opettajana kehittymisen sijaan yliopisto-opettajaksi tulemista. Erottelua opettajaksi tulemisen, opettajana kehittymisen ja opettajaksi kasvamisen välillä voidaan pitää osin keinotekoisena. Opettajaksi tulemisen käsitteellä haluan painottaa Teknillisen korkeakoulun tutkija-opettajien erityislaatuista suhdetta opetukseen: opetus on yliopistomaailmassa työskenteleville usein tutkimukselle alisteinen velvollisuus, joka hoidetaan ilman pedagogista osaamista, kokemusta tai koulutusta. Teknilliselle korkeakoululle sijoittuvan työkokemukseni perusteella oletan, että luonnontieteellis-teknisesti suuntautuneiden opettajien keskuudessa on tyypillistä identifioitua opettajan sijaan tutkijaksi, jonka täytyy myös opettaa. Tällöin esimerkiksi opettajaksi kasvamisen käsitteeseen sisältyvä oletus oman opettajuuden jatkuvasta kehittämisestä reflektion kautta ei ole perusteltu (ks. Nevgi 2006, 6). Tässä tutkimuksessa oletan, että opettajana kehittyminen ja kasvaminen edellyttävät tietoisuutta omasta pedagogisesta toiminnasta ja sen vaikutuksista. Pedagogisen tietoisuuden heräämisen voidaan katsoa heijastavan opettajaksi tulemista.

7 Yliopistopedagoginen koulutus osana yliopisto-opettajan opettajaksi tulemista

Opettajaksi tulemisen tarinoiden (liite 6) tarkoituksena on vastata kysymykseen siitä, millaisia merkityksiä tässä tutkimuksessa haastatellut opettajat liittävät opettajaksi tulemisensa eri vaiheisiin. Tähän kysymykseen vastaamiseksi esitän myös lyhyen kuvauksen opettajien piirtämistä opettajaksi tulemisen viivoista. Opettajaksi tulemisen tarinoista esittelen ensin tiivistetysti niiden yleiset piirteet, minkä jälkeen esittelen kunkin haastateltavan tarinan lyhyesti. Tarinoista selviää kunkin opettajan yksilöllinen opettajaksi tulemisen kokemus ja siihen liittyvien tapahtumien merkitys. Tämän jälkeen nostan tarinoista kokoavasti esille opettajaksi tulemisen yhteiset merkitävät tapahtumat. Näin saadaan kokonaiskäsitys haastateltujen yliopisto-opettajien opettajaksi tulemisen kokemuksesta.

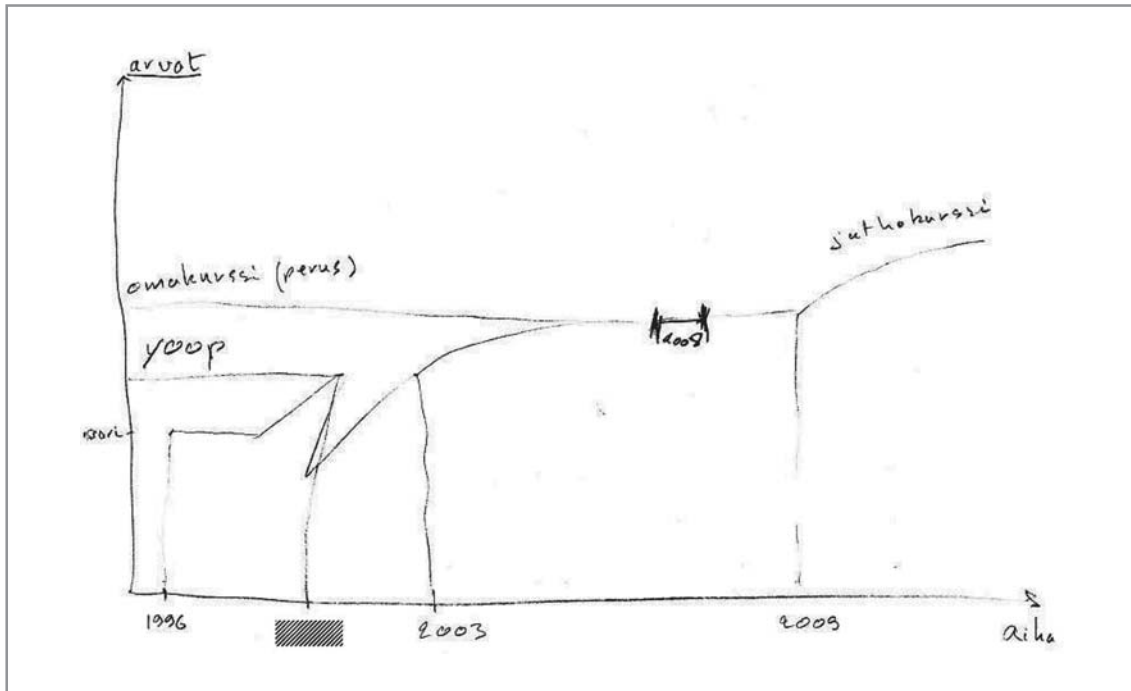
Tarkastelen opettajaksi tulemisen osana yliopistopedagogista YOOP-koulutusta. YOOPia tarkastellaan ensin opettajaksi tulemisen tarinoiden yhteydessä. Tarinoista selviää YOOP-koulutuksen merkitys kunkin haastateltavan omassa opettajaksi tulemisen kokemuksellisessa kontekstissa. Tämän jälkeen nostan tarinoista esille YOOPista kertovat yhteiset teemat. Näistä teemoista voidaan yleisellä tasolla päätellä, millaisia merkityksiä koulutukseen liitetään. Koska käytin merkittävien tapahtumien teemoittelussa apuna transformatiivisen oppimisen teoriasta johdettuja ulottuvuuksia, voidaan merkityksiä tarkastella nimenomaan pedagogisen tietoisuuden muutoksen kannalta (ks. luku 3.2).

Haastateltavien tarinat löytyvät kokonaisuudessaan liitteestä 6. Kokonaiskuvan säilyttämiseksi ja toiston välttämiseksi tarinat esitetään liitteessä siten, että YOOP-tarina on ydintarinan sisällä. Näin lukijalle muodostuu käsitys YOOPista osana yksittäisen haastateltavan laajempaa opettajaksi tulemisen kokemusta ja kontekstia. Valittu esitystapa mukailee myös tapaani tulkita YOOP-tarinaa osana laajempaa kokonaisuutta.

7.1 Opettajaksi tuleminen yliopisto-opettajien kertomuksissa

Haastateltavien opettajaksi tulemisen tarinat antavat viitteitä siitä, millaisten tapahtumien opettajat kokevat vaikuttaneen opettajaksi tulemiseensa ja millaisia merkityksiä näihin tapahtumiin, esimerkiksi YOOP-koulutuksen suorittamiseen, liitetään. Tarinoiden avulla piirtyy kuva opettajien yksilöllisistä opettajaksi tulemisen kokemuksista ja niiden merkityksistä. Tätä kuvaa vahvistavat osaltaan opettajien piirtämät opettajaksi tulemistä kuvaavat viivat. Aloitan tämän luvun haastateltavien piirrosten esittelyllä. Lisäksi luvussa käydään läpi opettajien tarinoiden yhteisiä piirteitä, minkä jälkeen kuvaan lyhyesti kunkin haastateltavan yksilöllisen opettajaksi tulemisen tarinan.

Ennen opettajaksi tulemistä käsittelevää kertomusta haastateltavat piirsivät vapaamuotoisen janan, jolle he yhtä haastateltavaa lukuunottamatta merkitsivät haluamiaan tapahtumia ja vuosilukuja. Viivat olivat suurimmalla osalla opettajista suoria janoja, kun taas neljä opettajaa piirsi innostuksen vaihtelua kuvastavan viivan. Osalla viivoista oli selkeä alkukohta, kun taas suurimmassa osassa piirroksia opettajaksi tulemistä kuvaava viiva oli ikään kuin osa laajempaa jatkumoa. Kuvassa 1 on esimerkki haastateltavan piirtämästä elämänlinjaviivasta. Piirtäjä on suhteuttanut opettajaksi tulemisensa vaiheet aikaan ja tunnetilaan, jota mittaa kuvassa arvot-akseli. Hän on merkinnyt janalle assistentin työt, oman peruskurssin opettamisen, YOOP-koulutuksen sekä jatkokurssin opettamisen. Assistenttiaika on kuvassa tasaista viivaa, kun taas YOOP aiheuttaa janassa voimakkaan nousun sekä laskun. Tämän jälkeen viiva alkaa kohota tasaisesti, kunnes jatkokurssin järjestäminen nostaa innostusta voimakkaasti.



Kuva 1. Haastateltavan yliopisto-opettajaksi tulemistä kuvaava elämänlinjapiirros

Ensimmäinen merkintä viivalla oli useimmiten ensimmäinen assistentin virka tai siihen johtanut opintojakso. Tyypillisesti haastateltavat merkitsivät viivalle erilaisia virkojaan ja suorittamiaan koulutuksia sekä näihin liittyviä vuosilukuja. Vain kahden opettajan piirroksessa korostuivat informaalisimmat tapahtumat, kuten ala-asteaika tai vapaa-ajalla tapahtuva opettaminen. Opettajaksi tulemisen tarinoissa nämä tapahtumat saivat kuitenkin useammilla haastateltavilla merkittävän roolin. Kahdeksan haastateltavaa merkitsi viivalle YOOP-koulutuksen, tosin yksi heistä merkitsi koulutuksen yleisemmin muodossa ”pedagogiset opinnot”. Innostuksen vaihtelua kuvaavissa piirroksissa YOOP-koulutus oli kolmella neljästä opettajasta merkitty innostuksen jyrkkänä tai hieman tasaisempaan nousuna, kun taas yhdellä haastateltavista YOOP muodosti innostuksessa piikin, jota seurasi nopea lasku. Kaikki haastateltavien piirtämät opettajaksi tulemisen viivat löytyvät liitteestä 5.

Kaikki haastateltavat mainitsivat YOOP-koulutuksen suorittamisen osana opettajaksi tulemistaan. Lisäksi kertomuksissa usein muisteltiin ensimmäistä opetuskertaa. Useat haastateltavista korostivat henkilökohtaisen opetuksen mielekkyyttä ja antoisuutta luento-opetuksen vastakohtana. Tarinat alkoivat usein jo lukioiästä. Osa haastateltavista kertoi opettaneensa lukioiässä muita ikätovereitaan, kun taas osa muisteli silloista suhtautumistaan opettajana toimimiseen tai erilaisiin opettajiin. Osa tarinoista alkoi kertomuksella todella hyvästä tai huonosta opettajasta, joka oli jollain tavalla vaikuttanut haastateltavaan. Nämä esikuvat sijoittuivat usein haastateltavien kertomuksissa ensimmäiseen opiskeluvuoteen korkeakoulussa. Varsinaisen opettajanuran katsottiin usein alkaneen assistenttina toimimisesta, useimmiten jo korkeakouluopintojen aikana.

Useimmat haastateltavat kuvailivat opetuksensa tapahtuneen aluksi valmiiden materiaalien pohjalta ja mukaillen sitä opetustapaa, johon he olivat opintojensa aikana tottuneet. Opetettuaan jonkin aikaa, haastateltavat kertoivat usein kohdanneensa vastoin käymisiä, alkaneensa pohtia jotakin opetukseen liittyvää kysymystä tai ylipäänsä kiinnostuneensa pedagogisista asioista. Nämä pohdinnat usein johtivat YOOP-koulutukseen osallistumiseen. Tarinat päättyivät usein kertomukseen siitä, kuinka lisääntynyt vastuu opetuksesta on lisännyt innostusta ja edesauttanut haastateltavan mahdollisuuksia kehittää omaa opetusta. Osa haastateltavista kertoi päätyneensä keskittymään työssään opetukseen ja sen kehittämiseen.

Seuraavaksi tarkastelen tarkemmin YOOP-koulutusta käsitteleviä osioita opettajien kertomuksissa. Kymmenestä haastattelusta opettajasta YOOP-koulutus oli yhdeksälle opettajalle heidän ensimmäinen pedagoginen koulutuksensa. Haastateltavista seitsemän osallistui koulutukseen omien opetuskokemustensa herättämien kysymysten myötä. Vain kolme haastateltavaa osallistui YOOPiin esimiehen kehotuksesta. Kahden haastateltavan osallistumiseen oli oman kiinnostuksen lisäksi vaikuttanut kollegoiden myönteinen suhtautuminen koulutukseen. Yhdeksän haastateltavaa mainitsi, että YOOP oli yleisesti ottaen hyvä tai hyödyllinen koulutus. Kuusi haastateltavaa suhtautui koulutukseen kuitenkin varauksellisesti; He pitivät YOOPia harrastusluonteisena toimintana, opettajien iltapäiväkerhona tai askartelukerhona. Osa heistä suhtautui epäillen myös YOOPin teoreettiseen sisältöön.

Haastateltavista kuusi kertoi tarinassaan hyvästä YOOP-ryhmästään ja sen kanssa käydyistä antoisista keskusteluista. Viisi opettajaa mainitsi ryhmässä käytyjen keskusteluiden lisäksi myös muita aktiviteetteja, esimerkiksi kirjan lukemisen tai lopputyön, jotka olivat jääneet koulutuksesta mieleen. Kahdeksan opettajaa mainitsi YOOPin muuttaneen heidän käsityksiään opettamisesta ja oppimisesta. He puhuivat YOOPista eräänlaisena alkuna tai kuvailivat YOOPin laajentaneen heidän näkulmaansa opettamiseen. Koulutuksen jälkeen yhteensä kahdeksan opettajaa oli muuttanut opetustaan tai toiminut kursseillaan eri tavalla kuin ennen. Heistä kolme kertoi kokeilunsa epäonnistuneen tai hiipuneen ajan myötä, kun taas viiden opettajan uudistus oli onnistunut. Yhteensä kolme opettajaa jatkoi pedagogisia opintoja YOOPin jälkeen.

Alpo Peruskoulussa ja lukiossa opiskellessaan Alpo ei kiinnittänyt opettajiensa opetustyyliin erityistä huomiota, vaan piti kaikkia hyvinä opettajina. Armeijassa ollessaan hän toimi esimiestehtävissä, mikä antoi hänelle hyvää esiintymis- ja ryhmänjohtamiskokemusta. Yliopistoon siirtyessään Alpo huomasi, että opettajat olivat siellä huonompia kuin peruskoulussa ja lukiossa. Hän aloitti itse opettamisen assistenttina jo toisena opiskeluvuotenaan. Hän kiinnitti tällöin huomiota opiskelijoiden passiivisuuteen. Toimiessaan jatko-opiskelijana tutkimustöissä Alpo huomasi kaipaavansa kanssakäymistä opiskelijoiden kanssa. Jatko-opintojen jälkeen hän alkoi pitää luentokursseja yliopistolla. Tämä ajanjakso vaikutti merkittävästi hänen myöhempään opetukseensa.

Siirtyessään TKK:lle opettamaan Alpo joutui lähes valmistautumatta luennoimaan suuria peruskursseja. TKK:lla hän osallistui myös YOOP-koulutukseen, jossa hän tutustui muihin TKK:n opettajiin. Hän suoritti YOOPin ennen vuotta 2004. Alpo sai YOOPissa uusia ideoita erityisesti keskusteluista muiden opettajien kanssa. Tutustuttuaan muihin ryhmäläisiinsä hän ei enää tuntenut oloaan ulkopuoliseksi TKK:lla. YOOPin lopputyönä Alpo kehitti erästä kurssistaan. Se oli hänelle eräänlainen alku, jonka jälkeen hän alkoi keräämään tilastotietoa kurssistaan ja palautetta opetuksestaan.

Antti Antti ajatteli ensimmäisen kerran saattavansa olla hyvä opettaja jo lukioikäisenä, kun hän opetti serkuilleen matematiikkaa ja fysiikkaa. Hänen opetusuransa alkoi assistenttina toisena opiskeluvuonna TKK:lla. Aluksi Antti opetti luennoimalla valmiiksi tehdyn materiaalin pohjalta, mutta pian hän alkoi pohtia muita, innostavampia opetusmenetelmiä. Hän huomasi, että jotkut opettajat käyttivät ongelmalähtöistä opetusta ja kiinnostui pedagogisista kysymyksistä. Kiinnostuksensa pohjalta hän suoritti YOOP-koulutuksen ennen vuotta 2004. Antti piti YOOP-ryhmän jäsenten erilaisia taustoja hyvänä asiana, sillä ryhmän keskustelut laajensivat hänen näköalaansa opetukseen. Hän teki koulutuksessa harjoitustyön, joka ei kuitenkaan toiminut odotetulla tavalla. YOOP oli Antille kuitenkin hyödyllinen ja opettavainen kokemus.

YOOPin jälkeen Antti halusi soveltaa koulutuksessa oppimiaan asioita opetuksessaan. Hän kokeili eräällä kurssilla opiskelijoiden aktiivointia ja ryhmätöitä. Uusien opetusmenetelmien soveltamisen haasteet ja omien pedagogisten puutteiden tiedostaminen laskivat Antin innostusta opetusta kohtaan. Hän päätyi luopumaan uusista opetusmenetelmistä, koska ne olivat todella aikaavieviä, eivätkä toimineet kaikissa tilanteissa. Kokeilun jälkeen Antti alkoi organisoida uutta jatkokurssia, mikä merkitsi hänelle entistä vastuullisempia tehtäviä ja nousua opettajan uralla. Samalla hän innostui uudelleen opetuksesta ja sen kehittamisestä.

Inkeri Inkeri on saanut opetukseensa paljon vaikutteita ajaltaan tutkijana ulkomailla. Hän seurasi merkittävänä pitämiensä opettajien toimintaa ja huomasi samalla pitävänsä opettamisesta. Palattuaan Suomeen Inkeri alkoi opettaa TKK:lla. Hän koki opettamisen raskaana, koska ei saanut lainkaan ohjausta työhönsä. Negatiivisten opetuskokemusten myötä hän ahdistui opettamisesta ja hakeutui tutkimustyöhön. Ensimmäisten opetuskokemustensa jälkeen Inkeri alkoi saada enemmän vapautta ja itsevarmuutta opetukseensa. Hän uudisti opetustaan ja sai muutoksista hyvää palautetta. Innostus alkoi kuitenkin pian hiipua ja Inkeri alkoi kollegoidensa tavoin suhtautua opetukseen vähättelevästi. Hänestä tuntui, etteivät hänen opetuksen kehitysyhtiönsä johtaneet mihinkään ja hän halusi löytää sellaisen yhteisön, joka pitäisi opettamista tärkeänä. Samoihin aikoihin Inkerin työyhteisö muutti väliaikaisiin opetustiloihin, jolloin hän huomasi, että opetuksen voi järjestää myös täysin uudella tavalla. Havaitsemansa muutostarpeen myötä Inkeri osallistui YOOP-koulutukseen ja suoritti sen ennen vuotta 2008.

YOOPin vetäjien positiivinen asenne oli Inkerille erittäin tärkeä. Myös keskustelut muiden ryhmäläisten kanssa olivat hänestä antoisia. YOOPin avulla Inkeri ymmärsi, mitä opettajuus on ja miten hän haluaa opettaa. Tämä ymmärrys on muuttanut hänen opetustaan merkittävästi. YOOP antoi Inkerille energiaa ja innostusta toimia opetuksen kehittämisen parissa. YOOPin jälkeen Inkeri muutti opetustaan ja huomasi, että YOOPissa kerrotut asiat vahvistuivat käytännön muutostyössä. YOOPin jälkeen Inkeri alkoi myös organisoida työyhteisössään yhteistyötä hänelle ennestään tuntemattomien opetuksen kehittäjien välillä. Hän on myöhemmin osallistunut runsaasti myös muihin kehittämishankkeisiin ja löytänyt vertaistukea opettajana TKK:n työyhteisössä.

Laura Ala-asteella Laura halusi opettajaksi peruskouluun, koska hän ihaili silloista opettajaansa. Hänen kokemuksensa oppilaana olemisesta ovat eniten vaikuttaneet siihen, minkälainen opettaja hän on nykyisin. Lauran ensimmäinen opetuskokemus oli ensimmäisenä opiskeluvuonna korkeakoulussa, jolloin hän toimi sijaisena vanhassa lukiossaan. Silloin hänelle pettymyksekseen selvisi, etteivät opettajat itse laske kaikkia opeteltavia laskuja. Diplomi-insinööriksi valmistuttuaan hän meni toiseen oppilaitokseen pianonsoiton harjoitusoppilaaksi. Häntä opetti pedagogisesti todella lahjakas piano-opettaja, jonka opetuksesta hän on pyrkinyt ottamaan mallia.

Laura osallistui esimiehensä kehotuksesta YOOP-koulutukseen ja suoritti sen ennen vuotta 2008. YOOP tuntui Laurasta hieman opettajien iltapäiväkerholta. Toisaalta Laura uskoo, että YOOPin parasta antia olivat keskustelut muiden opettajien kanssa. Hän teki YOOPin projektityönsä motivaatiosta, koska on erästä peruskurssia opettaessaan toistuvasti ihmetellyt, kuinka saisi opiskelijat innostettua suorittamaan kurssin kunnolla. Koulutuksen jälkeen Laura on tarkastellut opetustaan systemaattisemmin. YOOP-koulutus rohkaisi Lauraa uudistamaan erään kurssinsa opetusta. Hän ilahtui huomattavasti, että uusi opetusmenetelmä toimi paremmin kuin vanha opetustapa.

Leevi Lukiossa opiskellessaan Leevi ei koskaan edes harkinnut opettajaksi ryhtymistä. Hänestä kaikki opettajat olivat opetustavoiltaan samanlaisia. Aloittaessaan opinnot TKK:lla Leevi osallistui pienryhmäopetukseen, jossa oli motivoiva opettaja ja hyvä ryhmähenki. Verratessaan tätä opetusta matematiikan peruskurssien luentoihin hän huomasi ensimmäistä kertaa hyvän ja huonon opetuksen eron. Ensimmäisenä opiskeluvuonna Leevi osallistui myös kurssille, jonka vetäjä jäi hänen mieleensä huonoimpana kokemuksena opettajasta. Hänen ensimmäinen oma opetuskokemuksensa on armeijasta, missä hän opetti muita kurssilaisia. Samalla hän huomasi pitävänsä opettamisesta, vaikkei opettajaksi ryhtymistä suunnitellutkaan.

Armeijan jälkeen Leeville tarjottiin assistentin töitä TKK:lla. Myöhemmin hän työskenteli assistenttina erälle professorille, jonka opetuskäytännöt olivat todella vanhanaikaisia. Luennoissaan itse saman kurssin Leevi hyödynsi kokemustaan assistenttina ja sai opetuksestaan parempaa palautetta kuin professori. Leevi alkoikin miettiä, millä perusteella opiskelijat antavat kurseista palautetta ja kuinka oppimisen ja opetuksen laatua tulisi mitata. Hän osallistui YOOP-koulutukseen, koska halusi opiskella pedagogiikkaa. Hän ajatteli koulutuksesta olevan hyötyä oman osaamisensa kannalta. Hän suoritti YOOPin ennen vuotta 2008. Koulutukseen tullessaan Leevi ei pitänyt kasvatustiedettä oikeana tieteenä. YOOPin aikana hänen asenteensa kuitenkin muuttui ja hän sai uutta ymmärrystä opetuksesta.

Leevi muistaa YOOPista erityisesti toisten ryhmäläisten opetustilanteiden seuraamisen sekä eri opetusmenetelmien testaamisen. YOOPin jälkeen hän on kuitenkin pitäytynyt vanhoissa opetusmenetelmissään, koska ne ovat kustannustehokkaita. Koska Leevi piti YOOP-koulutuksesta, hän suoritti myöhemmin myös opettajan pedagogiset opinnot. Leevi on päättänyt opiskella itsekin koko ajan, jotta pysyisi tietoisena opiskelijan arjesta.

Paula Opintojensa alussa Paula osallistui mielenkiintoiselle kussille, jossa oli todella hyvä opettaja. Paula on myöhemmin itse pyrkinyt olemaan opettajana samanlainen. Paulan opettajanura alkoi vuotta myöhemmin saman kurssin assistenttina. Opettaminen kurssilla oli Paulasta mukavaa ja hän sai opetuksestaan hyvää palautetta. Samoihin aikoihin Paula alkoi opettamaan vapaa-ajallaan tanssia ja hänestä tuli suosittu tanssinopettaja. Uransa alkuvaiheilla Paula kieltäytyi luennoimasta suurella massaluennolla, mitä hän myöhemmin piti suurena virheenä. Valmistumisensa aikoihin Paula siirtyi tekemään oman alansa töitä, mutta ymmärsi pian haluavansa opettaa työkseen. Hän palasi takaisin TKK:lle opettamaan ja kiinnostui pedagogisista kysymyksistä.

Paula suoritti YOOP-koulutuksen ennen vuotta 2004. Hän ei pitänyt YOOPin kouluttajista, koska he eivät tuntuneet tietävän, millaista TKK:lla opettaminen on. YOOPissa tehtiin Paulan mielestä paljon turhilta tuntuvia ryhmätöitä ja askartelutehtäviä. Koska YOOP-koulutus ei tuntunut Paulasta riittävältä, hän suoritti lisäksi opettajan pedagogiset opinnot yliopistolla. Päätökseen vaikutti se, että Paula on harkinnut opettamista peruskoulussa TKK:lla opettamisen sijaan. Opettajaopinnot olivat hänestä erittäin antoisia. Myöhemmin Paula on käynyt opettamassa myös peruskoulussa, koska se on hänestä hyvää opetusharjoittelua.

Sakari Sakari ei ollut kovin innokas opiskelija, mutta hän kertasi kokeita varten opettamalla muita. Hän piti opettamisesta ja siihen liittyvästä sosiaalisesta tilanteesta. Varsinainen kiinnostus opetusta kohtaan syntyi, kun Sakari opetti matematiikkaa veljensä neljä vuotta vanhemmalle tyttöystävälle, joka oli todella huono matematiikassa. Sakari koki tyttöystävän opettamisen mukavaksi, koska se tuotti tulosta. Nämä varhaiset opetuskokemukset ovat vaikuttaneet hänen opetukseensa myöhemminkin.

Korkeakouluopintojensa alussa Sakari toimi assistenttina ja myöhemmin sivutoimisena opettajana TKK:lla. Viimeistään tullessaan TKK:lle vakituisesti töihin, Sakari huomasi pitävänsä enemmän henkilökohtaisesta opettamisesta kuin luennoimisesta. Samoihin aikoihin Sakari osallistui erään professorin kehoituksesta YOOP-koulutukseen. Hän suoritti ensin Minä opettajana -koulutuksen ja sitten YOOPin ennen vuotta 2008. YOOP tuntui Sakarista hieman askartelukerholta. Hän muistaa YOOPista erityisesti ryhmätöitä ja työläät kirjalliset harjoitukset. Sakari tutustui koulutuksessa pedagogiseen kirjallisuuteen ja huomasi olevansa erään teoksen esittämien asioiden kanssa eri mieltä.

Viime aikoina opetus on Sakarin mielestä mennyt huonompaan suuntaan, koska opiskelijat eivät enää osallistu luennoille yhtä paljon kuin ennen. Kurssin aikataulusta johtuen hänellä ei ole enää mahdollisuutta keskustella opiskelijoiden kanssa luentojen jälkeen, mikä tuntuu hänestä harmilliselta.

Viljo Korkeakouluopintojensa alussa Viljolla oli innostava matematiikan opettaja, jonka asialleen omistautuminen teki häneen suuren vaikutuksen. Tästä huolimatta Viljo havaitsi, ettei luento-opetus ole oppimisen kannalta yhtä merkittävää kuin käytännön harjoittelu. Siirtyessään jatko-opiskelijaksi TKK:lle Viljo aloitti opettajanuransa assistenttina. Hän oli opetuksessaan paljon henkilökohtaisesti tekemisissä opiskelijoiden kanssa. Assistenttiaika muovasi Viljoa opettajana. Myöhemmin Viljo uudisti aihepiirin tuntemuksensa pohjalta opetusta erällä kurssilla ja sai muutoksista hyvää palautetta. Viljo opetti myös paljon henkilökohtaista ohjausta hyödyntäviä ulkomaalaisia opiskelijoita, mikä oli hänestä mukavaa ja mielenkiintoista.

Viljo osallistui YOOP-koulutukseen, koska halusi kehittyä opettajana. Hän suoritti YOOPin ennen vuotta 2004. Viljo piti paljon omasta YOOP-ryhmästään, johon kuului opetusta pitkään kehittäneitä henkilöitä. Ryhmän keskustelut muovasivat Viljon käsitystä opettajuudesta. Koulutus vahvisti Viljon käsityksiä opetuksesta ja oppimisesta sekä vaikutti Viljon tapaan ajatella asioita. Tärkeintä Viljolle oli kuitenkin se, että YOOPista hän sai rohkeutta kokeilla uusia opetusmenetelmiä. Hän teki YOOPissa kurssikokeilun, jossa tentti korvattiin laajemmalla

harjoitustyöllä. Kokeilu ei kuitenkaan mennyt sellaisenaan läpi, mikä oli Viljosta ikävää. YOOPin jälkeen hän suoritti tieto- ja viestintätekniikan opetuskäytön koulutukset. Hän piti molempia koulutuksia erittäin hyödyllisinä.

Myöhemmin Viljo on saanut enemmän vastuuta opetuksesta, jolloin muutosten tekeminenkin on ollut helpompaa. Hän on uudisti erään kurssin opetusta ja sai muutoksista hyvää palautetta. Kurssin kehittäminen oli Viljosta niin mielenkiintoista, että hän päätti tehdä aiheesta julkaisun yhdessä kollegansa kanssa.

Virpi Virpi työskenteli ennen opettajaksi tulemistaan oman alansa töissä, eikä edes kuvitellut ryhtyvänsä opettajaksi. Työttömäksi jäätyään hän kuitenkin työllistyi TKK:lle opetustehtäviin. Virpin ensimmäinen opetuskokemus oli jännittävä, koska hän joutui puhumaan opiskelijoille ilman aikaisempaa esiintymiskokemusta. Kokemuksesta muodostui kuitenkin mukava. Opettajan uransa alussa Virpi hyödynsi kokemuksiaan työelämästä ja muisteli, mitä oli itse aikoinaan kaihannut opettamaltaan kurssilta. Opetuksen ohella Virpi teki jatko-opintoihinsa liittyvää opinnäytetyötä, mikä laajensi hänen tietopohjaansa ja edesauttoi huomattavasti opetettavan kurssin suunnittelua. Lisäksi hän opetti yhteistyökurssia kahden muun osaston kanssa, mutta yhteistyö takelteli käytännön ongelmien takia. Virpi jäi pohtimaan, kuinka yhteistyö saataisiin onnistumaan paremmin.

Virpi osallistui YOOP-koulutukseen, koska pedagogisten koulutusten suorittamista pidettiin hänen laitoksellaan suotavana. Hän suoritti ensin Minä opettajana -koulutuksen ja yllättyi huomattavasti, että kurssi tarjosi myös hänelle hyödyllisiä asioita. YOOP-koulutus jäi Virpiltä ensin kesken, mutta hän suoritti sen loppuun ennen vuotta 2008. YOOPissa oli Virpin mielestä paljon yhdessäoloa. Hänelle jäi hyvät muistot ryhmän kokoontumisista ja keskusteluista. Virpi sai YOOPista enemmän näkemystä työhönsä. Hän haluaisi soveltaa YOOPissa esiteltyjä menetelmiä työssään, mutta siihen on ollut vain vähän mahdollisuuksia. Koulutuksen jälkeen hän kokeili uutta opetusmenetelmää, mutta hämmästyi huomattavasti, kuinka haluttomasti opiskelijat suhtautuivat kokeiluun. Kokeilun jälkeen Virpi jäi miettimään, miten voisi soveltaa YOOPissa esiteltyjä opetusmenetelmiä omassa opetuksessaan.

Vuokko

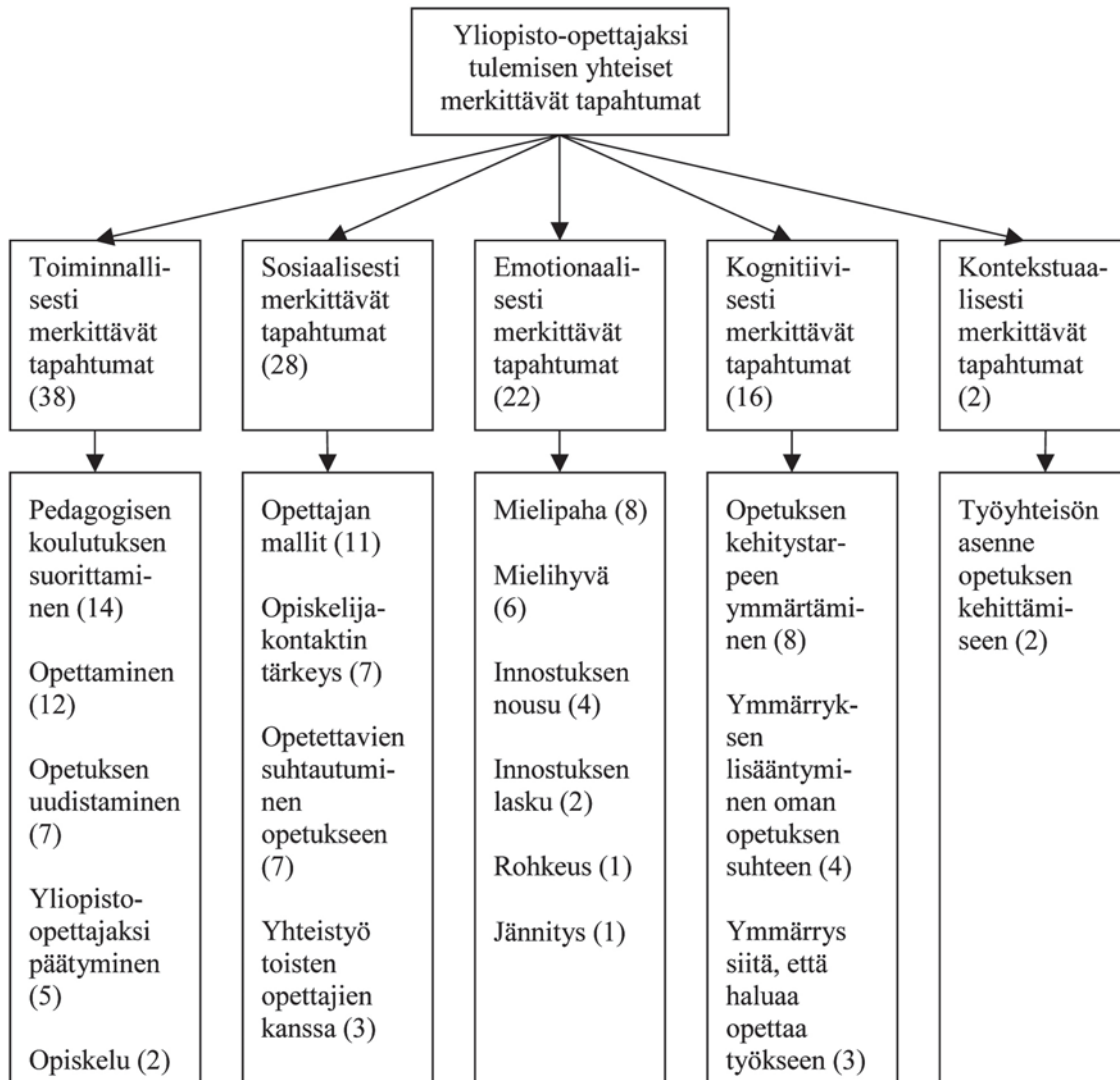
Vuokolla ei lukiossa, eikä myöhemmin diplomi-insinööriksi valmistuessaan, ollut aikomusta ryhtyä opettajaksi. Hän aloitti opettamisen työskennellessään tutkimusapulaisena TKK:lla. Vuokko otti opetuksessaan mallia siitä, kuinka häntä itseään oli opetettu. Myöhemmin jatko-opiskelijana toimiessaan hän piti opetusta tutkimuksen sivutyönä. Tutkijakollegoiltaan hän kuuli työpaikallaan järjestettävästä opetuksen kehittämistoiminnasta, josta hän sai ensimmäiset herätteensä opetustoimintaan. Kannustavan ilmapiirin rohkaisemana Vuokko osallistui myös valtakunnalliseen tieto- ja viestintätekniikan opetuskäytön koulutukseen, joka herätti hänen kiinnostuksensa pedagogiikkaa ja YOOP-koulutusta kohtaan.

Vuokko koki YOOPiin osallistumisen helpoksi, koska hänen kollegoillaan oli koulutuksesta hyviä kokemuksia. Hän suoritti YOOP-koulutuksen ennen vuotta 2004. Vuokko sai YOOPista työkaluja pedagogiseen keskusteluun ja ymmärsi, että on olemassa monia eri opetustapoja. YOOPista Vuokko sai myös opetuksen kehittämiseen alustavia ideoita, jotka vahvistuivat käytännön kokeiluissa koulutuksen jälkeen. YOOPissa opiskellessaan Vuokko kiinnostui ongelmalähtöisestä opetuksesta ja alkoi soveltaa sitä yhteen kurssiinsa. Hän huomasi, että opetusta voi toteuttaa muullakin tavalla kuin sillä, jolla häntä on aina opetettu. Onnistunut opetus uudistus ja jatko-opintoihin liittyvän pitkäaikaisen tutkimusprojektin loppuminen rohkaisivat Vuokkoa keskittymään työssään opetukseen ja sen kehittämiseen.

Viime aikoina Vuokko on kollegoidensa kanssa osallistunut opetuksen tutkimukseen liittyvään projektiin, jonka myötä hän on kiinnostunut opetuksensa entistä järjestelmällisemmästä kehittämisestä.

7.2 Yliopisto-opettajaksi tulemisen merkittävät tapahtumat

Edellä esittelin pääpiirteittäin haastateltavien yksilöllisiä kokemuksia yliopisto-opettajaksi tulemisesta. Seuraavaksi tarkastelen opettajaksi tulemiseen liittyviä yhteisiä tapahtumia teemoittain. Aineistona ovat edelleen konstruoimani opettajaksi tulemisen tarinat. Teemat koostuvat yksittäisistä merkittävistä tapahtumista, analyysiyksiköistä, jotka on merkitty tarinoihin kirjaimin (A–Ö) (ks. liite 6). Kuviossa 4 esitetään kertomusten temaattisen analyysin pohjalta muodostetut yläkategoriat ja niihin sisältyvät teemat. Kunkin kategorian perässä esitetään suluisissa siihen sisältyvien analyysiyksiköiden lukumäärät kappaleittain.



Kuvio 4. Yliopisto-opettajaksi tulemisen yhteiset merkittävät tapahtumat haastateltavien tarinoissa

Teemoja koskeissa taulukoissa (taulukot 2–6) esitetään merkittävien tapahtumien perässä haastateltavan nimi ja kirjain, jonka perusteella tapahtuma voidaan paikantaa tarinasta. Esimerkiksi Alpon tarinan ensimmäiseen merkittävään tapahtumaan viitataan taulukoissa lyhenteellä Alpo A. Näin lukijalla on mahdollisuus tarkastella analyysiyksiköistä koostuvia teemoja kontekstissaan. Kaikki teemojen alle sijoittuvat analyysiyksiköt on esitetty liitteessä 7.

Kunkin teeman kuvailun yhteydessä esitetään myös aineistolainauksia suoraan litteroidusta, alkuperäisestä aineistosta. Nämä lainaukset olen nostanut tukemaan ja osaltaan myös perustelemaan tekemiäni tulkintoja. Olen poistanut lainauksista kaikki haastateltavien henkilöllisyyteen viittaavat kohdat. Yli sanan mittaiset poistot on merkitty tekstiin ajatusviivoilla (– –). Hakasulkeissa on jälkikäteen lisäämiäni huomautuksia, jotka helpottavat lainauksen ymmärtämistä. Kaksois-sulkeiden sisällä ovat puolestaan litteroinnin aikana lisäämiäni huomautukset, jotka helpottavat aineiston tulkintaa.

Taulukoissa 2–6 esitetään kuhunkin ulottuvuuteen sisältyvät teemat. Suluissa on mainittu kuhunkin yläkategoriaan ja teemaan sisältyvien merkittävien tapahtumien määrät aineistosta kappaleittain. Näin ollen esimerkiksi taulukossa 2 toiminnalliseen ulottuvuuteen sisältyy 38 teemaa, joista teemaan ”Pedagogisen koulutuksen suorittaminen” sisältyy 14 analyysiyksikköä. Tällä tavalla esitettynä lukijan on mahdollista saada kokonaiskuva kunkin ulottuvuuden esiintymisestä aineistossa. Analyysiyksiköiden esiintymistiheys aineistossa ei kuitenkaan kvalitatiivisessa tutkimuksessa ole keskeistä, vaan kunkin analyysiyksikön voidaan katsoa antavan viitteitä laajemmin yliopisto-opettajien keskuudessa jaetusta kokemuksesta.

YOOP-tarinoista löytyi eniten viitteitä toiminnallisesti merkittävistä tapahtumista. Näitä oli yhteensä 38, joista 10 liittyi YOOP-koulutuksen suorittamiseen. Sosiaalisesti merkittäviä tapahtumia oli 28 ja emotionaalisesti merkittäviä tapahtumia oli aineistossa yhteensä 22. Kognitiivisesti merkittäviä tapahtumia aineistossa oli kaikkiaan 16. Opettajaksi tulemisen tarinoista löytyi vain kaksi kontekstuaalisesti merkittäväksi tulkittua tapahtumaa.

7.2.1 Yliopisto-opettajaksi tulemisen toiminnallisesti merkittävät tapahtumat

Opettajien tarinoista löytyi eniten toiminnallisesti merkittäviä tapahtumia, yhteensä 38 kappaletta. Tapahtumat sijoittuvat pedagogisen koulutuksen suorittamiseen, opettamiseen, opetuksen uudistamiseen, omaan opiskeluun ja yliopisto-opettajaksi päättymiseen liittyvien teemojen alle. Tapahtumia sijoittui eniten teemojen ”Pedagogisen koulutuksen suorittaminen” (14 mainintaa), ”Opettaminen” (12 mainintaa) ja ”Opetuksen uudistaminen” (7 mainintaa) alle. Nämä teemat löytyivät kukin yli puolelta haastateltavista. Vaikka pedagogisen koulutuksen suorittaminen oli tutkimuksen kohderyhmän valinnan kannalta tärkein kriteeri, ei opettajien tarinoissa edellytetty koulutuksen mainitsemista. Näin ollen voidaan päätellä, että koulutus on ollut kaikille haastateltaville merkittävä tapahtuma. Myös opettaminen ja sen uudistaminen ovat teemoina sellaisia, joiden voidaan olettaa korostuvan yliopisto-opettajien kertomuksissa. Taulukossa 2 on esitelty opettajaksi tulemisen tarinoista löytyneet toiminnallisesti merkittäviä tapahtumia koskevat teemat. Lisäksi taulukossa on esitetty kaksi otetta teemaan sisältyvistä analyysiyksiköistä. Suluissa olevien tietojen avulla otteet voidaan paikantaa liitteessä 6 oleviin kokonaisiin opettajaksi tulemisen tarinoihin.

Taulukko 2. Yliopisto-opettajaksi tulemisen toiminnallisesti merkittävät tapahtumat

YLIOPISTO-OPETTAJAKSI TULEMISEN TOIMINNALLISESTI MERKITTÄVÄT TAPAHTUMAT (38)	
Pedagogisen koulutuksen suorittaminen (14)	YOOPin jälkeen suoritin tieto- ja viestintätekniikan opetuskäytön koulutukset, jotka myös olivat minusta jännittäviä. (Viljo F) Koska pidin YOOP-koulutuksesta, hain myöhemmin myös opettajan pedagogisiin opintoihin. (Leevi H)
Opettaminen (12)	Armeijassa ollessani toimin välillä myös esimiestehtävissä ja jouduin opettamaan muita. (Alpo A) Jälkikäteen ajatellen ohjasin kurssin opiskelijoita aivan samalla tavalla, kuin minua oli aikoinaan ohjattu, yhtään edes kyseenalaistamatta tai pohtimatta muita vaihtoehtoja. (Vuokko B)
Opetuksen uudistaminen (7)	Päätin koota kurssilla tehtävät erilliset harjoitustyöt yhteen, jotta piskelijoiden olisi helpompi hahmottaa aihepiiri kokonaisuutena. (Viljo C) Me muutimme erään kurssin opetusta assistenttini kanssa siten, että opiskelijat tekivät enemmän ryhmätöitä ja sovelsivat oppimaansa. (Inkeri J)
Yliopisto-opettajaksi päätyminen (5)	Eräänä keväänä minun piti käydä korottamassa eräs TKK:n kurssi, kun minua pyydettiin myös opettamaan samalla kurssilla. (Vuokko A) Kurssin jälkeen opettaja antoi yhteystietoni eteenpäin ja pian minulle tarjottiin assistentin töitä eräällä peruskurssilla. (Leevi D)
Opiskelu (2)	Tein hyvin pitkän aikaa opetuksen ohella jatko-opintoihini liittyvää opinnäytetyötäni. (Virpi C) Pyrin suorittamaan yhden kurssin ihan mitä tahansa ainetta joka lukukausi. (Leevi G)

Pedagogisen koulutuksen suorittamiseen liittyvässä teemassa opettajat kertoivat YOOP-koulutuksen lisäksi myös muista pedagogisista täydennyskoulutuksistaan. Muita koulutuksia olivat opettajan pedagogisen pätevyyden suorittaminen sekä tieto- ja viestintätekniikan opetuskäytön koulutukset. Alla olevassa lainauksessa Virpi kuvailee osallistumistaan YOOP-koulutukseen.

”Nii, sit sitte tota TKK:lla ruvettiin jostain tahoilta niin kannustamaan sitte opettajia hakeutumaan näihin pedagogisiin koulutuksiin ja mä ajattelin että se, siitähän voi olla vaan, ihan vaan hyötyä ja mä sitte menin ihan. Ensin mä suoritin sen, sen Minä opettajana -kurssin, niitä Opetuen järjestämiä kursseja ja siitä sitten jatkoin suoraan tohon YOOPpiin, joka mulla jäi ekalla kerralla kesken. Mut sitte mä ryhdistäydyin ja sitte suoritin sen loppuun täs pari vuotta myöhemmin että, et se on sitte tehty sekin.”
(Virpi)

Opettamiseen liittyviä merkittäviä tapahtumia oli lähes jokaisen haastateltavan tarinassa. Nämä tapahtumat eivät liittyneet vain yliopistossa tapahtuneeseen opettamiseen, vaan myös vapaa-ajalla, armeijassa ja peruskoulussa opettamiseen. Yliopistolle sijoittuvista opetuskokemuksista kuvailtiin usein vain ensimmäisiä opetuskertoja. Seuraavassa lainauksessa Sakari kertoo varhaisista opetuskokemuksistaan. Hän aloitti opettajaksi tulemisensa luokkatovereiden ja tuttavien opettamisella.

”Mä opetin koulussa, opetin koulussa, luokkatovereita. Ai niin, ja sit mä opetin tyttöystävän pikkusiskoja. Ai nii, vieläkin, ja opetin veljen tyttöystävää, tällön ikää on ollu niinku, ikää ollu neljääntoista kahdeksantoista vuotta, sieltä se on alkanu, mä en meinannu muistaa sitä.” (Sakari)

Myös opetuksen uudistaminen ja opetuskokeilut nousivat merkittävinä tapahtumina esille useissa opettajaksi tulemisen tarinoissa. Suurin osa uudistuksista tehtiin YOOP-koulutuksen suorittamisen jälkeen. Vuokko uudisti opetustaan soveltamalla YOOPissa esiteltyä ongelmalähtöistä opetusta erääseen kurssiinsa.

”Et sitä kautta mä tulin sit siihen et minäpä en kerrokkaan et mitä niiden tulee tehdä, vaan mä kerron sen että niiden pitää selvittää tähän ja tähän asiaan vastaus ja sit niiden pitää ryhmittäin suunnitella et minkä tyyppisii kokeita meidän pitäis tehdä jotta me saatais tuo asia mitattua ja sit ehkä käytiin ryhmäkeskusteluja et joo, et toi vois olla ihan hyvä mittaus, mut tohon meil ei oo laitteita et tommosta me ei voida tehdä, mut sen sijaan niinku tällä ja tällä mittauksellaki te voitte kyl selvittää jotain. Et sen tyyppinen, kyl se muuttu aika merkittävästi se kurssi, siinä mielessä että.” (Vuokko)

Yliopisto-opettajaksi päätyminen oli monille opettajille merkittävä tapahtuma, jota kuvailtiin yksityiskohtaisesti. Yliopistolla opettaminen alkoi usein assistentiksi hakeutumisesta ja tapahtui useimmiten jo yliopisto-opintojen alkuvaiheessa. Seuraavassa lainauksessa Paula kertoo osallistuneensa opintojensa alussa eräälle mielenkiintoiselle kurssille, jonka opetukseen hän halusi mukaan.

”Sillon ku mä tulin tänne kouluun opiskelemaan ni mulla oli yks tosi hyvä luennoitsija ja tosi mukava kurssi. Ja sitte mä siinä odottelin vajaan vuoden verran ja mä tiesin et mä haluan sille kurssille mukaan jollain tavalla niinku työskentelemään. Ja sitten mä hain ja pääsin sinne assistentiks ja sitten ku mä olin sillä yhdellä kurssilla assistenttina ja sitten mä pääsin pääassistentiks ja rupesin tekemään sille kurssille sitte enemmänki, – –.” (Paula)

Kaksi haastateltavaa kertoivat oman opiskelunsa positiivista vaikutuksesta opiskeluun. Virpi piti jatko-opintoihinsa liittyvän opinnäytetyön tekemistä hyödyllisenä opetuksen sisältöjen suuntaajana. Leevi puolestaan päätti ylläpitää tietoisuuttaan opiskelijan arjesta opiskelemalla jatkuvasti jotakin myös jatko-opintojen jälkeen.

”Mä otin tämmösen epävirallisen tavoitteen että, mä saan nyt mun jatko-opintokurssit suoritettua toivottavasti nyt ens kuuhun mennessä, niin mä otin tämmösen epävirallisen tavoitteen et mä käyn yhden kurssin ihan mitä tahansa per lukukausi, niin sillon tavallaan pysyy se tatsi että kuinka ikävää se opiskelu oikein on ((nauraa)) tai kivaa tai ikävää että.” (Leevi)

7.2.2 Yliopisto-opettajaksi tulemisen sosiaalisesti merkittävät tapahtumat

Opettajien sosiaalisesti merkittävät tapahtumat pitivät sisällään muiden opettajien kanssa tehtävään yhteistyöhön, opettajan malleihin, opiskelijakontaktin tärkeyteen ja opetettavien suhtautumiseen liittyviä kuvauksia yhteensä 28 mainintaa. Tapahtumia sijoittui eniten teemoihin ”Opettajan mallit” (11 mainintaa), ”Opiskelijakontaktin tärkeys” (7 mainintaa) ja ”Opetettavien suhtautuminen opetukseen” (7 mainintaa). Näistä opettajan malleja ja opetettavien suhtautumista koskevia tapahtumia oli yli puolella haastateltavista ja opiskelijakontaktin tärkeyttä korostavia tapahtumia oli puolella haastateltavista. Taulukossa 3 esitetään esimerkkiotteet kunkin teeman alle sijoittuvista analyysiyksiköistä.

Taulukko 3. Yliopisto-opettajaksi tulemisen sosiaalisesti merkittävät tapahtumat

YLIOPISTO-OPETTAJAKSI TULEMISEN SOSIAALISESTI MERKITTÄVÄT TAPAHTUMAT (28)	
Opettajan mallit (11)	Hänestä [TKK:n matematiikan opettajasta] välittyvä into ja omistautuminen tekivät minuun suuren vaikutuksen. (Viljo A) Kurssin vetäjä jäi mieleeni huonoimpana kokemuksena, joka minulla on ikinä ollut opettajasta. (Leevi B)
Opiskelijakontaktin tärkeys (7)	Viimeistään silloin huomasin pitäväni enemmän omien koulu-aikojeni yksilöopettamisesta kuin yleisön edessä opettamisesta, koska luennoinnista puuttui henkilökohtainen kontakti opiskelijoihin. (Sakari C) Silloin minä huomasin kaipaavani kanssakäymistä opiskelijoiden kanssa, koska se olisi tuonut vaihtelua työhöni. (Alpo D)
Opetettavien suhtautuminen opetukseen (7)	Sain ensimmäisistä opetuskerroistani todella hyvää palautetta [opiskelijoilta]. (Paula D) Kiinnitin opettaessani huomiota siihen, että opiskelijat olivat melko passiivisia. (Alpo C)
Yhteistyö toisten opettajien kanssa (3)	Meistä muodostui hyvin itseohjautuva ja aktiivinen ryhmä ja me tapaamme toisiamme usein, vaikka varsinainen projektimme on jo päättynyt. (Inkeri K) [Kahden osaston välisen, opettamiseen liittyvän] Yhteistyön onnistumisen esteiksi nousivat kuitenkin usein erilaiset käytännölliset seikat. (Virpi D)

Opettajat aloittivat opettajaksi tulemisen tarinansa usein kuvailemalla opetuksellisia esikuviaan tai vastaavasti kertomalla esimerkkejä erittäin huonoista opettajista. He usein myös pohtivat näiden opettajien merkitystä omaan opetukseensa ja vertasivat näitä malleja muihin opettajiin. Paulaan teki yliopistolla suuren vaikutuksen eräs hänen ensimmäisen opiskeluvuoden opettajansa. Myöhemmin hän on pyrkinyt olemaan samankaltainen opettaja kuin esikuvansa.

”Se oli hirveen hyvä puhuja ja se oli niinku hauska puhuja, että ne oli niinku, luennoilla oli niinku hauska kuunnella sitä. Se sai sen, vaikka kaikki aiheet on täällä teknisiä ja vaikeita, ni se sai sen aiheen kuulostamaan tosi helpolta ja hauskalta. Ja just sellanen opettaja mä oon sit pyrkiny itekki olemaan aina, et se on kuitenkin, se opetuksen tarkoitus mun mielestä.” (Paula)

Useat haastateltavat painottivat kertomuksissaan opiskelijakontaktin merkitystä opettajan työssä. Henkilökohtaista kontaktia opiskelijoihin kuvailtiin useissa tapahtumissa antoisaksi ja tärkeäksi. Seuraavassa lainauksessa Alpo kuvaa tuntemuksiaan jatko-opiskelunsa ajalta, jolloin hän ei ollut lainkaan opiskelijoiden kanssa tekemisissä. Tällöin hän kaipasi opiskelijakontaktin tuomaa vaihtelua työhönsä.

”– tais olla jopa semmonen sääntö että, tämmösissä projekteissa, et nää jatko-opiskelijat ei saa opettaa mitään, mikä oli mun mielestä aika tylsää, koska se nyt kuitenkin että on, on niinku opiskelijoiden kanssa jossain tekemisissä niin on vähän vaihtelua siihen omaan muuhun toimintaan.” (Alpo)

Haastateltavat havainnoivat tarinoissaan usein myös opettavien suhtautumista opetukseen. Tyyppisimmät tapahtumat koskivat opiskelijoiden passiivisuutta kursseilla ja luennoilla, mutta myös hyvä palaute koettiin merkittävänä. Leevi kertoo seuraavassa lainauksessa saaneensa erään kurssin opetuksesta huomattavasti parempaa palautetta kuin kurssin edellinen opettaja.

”Ja sit mä pidin itse sen hänen kurssinsa ja sain hirveen paljon paremmat palautteet kun tää, tää [professorin nimi] ja se johtu varmaan just siitä että, et siel, no ensinnäkin siellä oli, oli tota paljon niitä, siel oli, tos 2006 keväällä niin sen kurssin läpipääsyprosentti oli 30, ((naurahtaa)) et siel oli sitä porukkaa sitten mun aikaan uusimassa, ni ne sit anto varmaan hirveen hyvän palautteen ne jotka oli sit toista kertaa, ku mä olin niinkun seurannu sitä assarina neljä vuotta niin tiesi, tiesin niinkun mistä ne opiskelijat on, on niinkun katkeria ((naurahtaa)) niin osasin just niihin asioihin puuttua.” (Leevi)

Kolme opettajaa kuvaili tarinassaan pedagogista yhteistyötä toisten opettajien kanssa. Tämä yhteistyö oli joko keskustelua läheisen kollegan kanssa, yhteistyökurssin järjestämistä toisen laitoksen opettajien kanssa tai aktiivisen opetuksen kehitystyöryhmän kokoamista toisilleen entuudestaan tuntemattomista opettajista. Ote Inkerin haastattelusta kuvaa viimeksi mainittua analyysiyksikköä.

”– mä oikeestaan niinku heti sen jälkeen ni tuli tää korkeakoulujen, ää, valtakunnallinen laatuyksikkö, niinkun, -kierros ja me tehtiin silloin, tota, mä kasasin täältä semmosia opetuksen kehittäjiä tästä laitoksesta ja meistä tuli semmonen, niinku, hyvin niinku itseohjautuva yksikkö, jossa me, me, me vaan tehtiin se hakemus kaikki yhdessä, meit oli kai kaheksan tai kymmenen ja ne oli ihmisii joiden kans mä en oo koskaan tehny töitä, mei ei olla, me ei tiedetä, me ei oikeestaan tiedetty mitä kukin opettaa, mut joku on hääränny siinä opetuksen kehittämisessä, ja me päästiin toiselle kierrokselle siinä hakemuskierroksissa ja meil oli siitä palaute, me saat, ne kävi tääl meitä haastattelemassa ja siit muodostu yhtäkkiä niinku ilman mitään niinku tällasta virallista käskyä, niinku tääl aina muodostetaan toimikuntii, ni siit on muodostunu semmonen aktiivinen ryhmä, me tavataan usein täällä, missä vaan, –.” (Inkeri)

7.2.3 Yliopisto-opettajaksi tulemisen emotionaalisesti merkittävät tapahtumat

Opettajien tarinoissa oli kolmanneksi eniten emotionaalisesti merkittäviä opettajaksi tulemisen tapahtumia. Näitä oli yhteensä 22 mainintaa ja ne liittyivät innostuksen, mielihyvän, rohkeuden, mielipahan ja jännityksen kokemuksiin. Tapahtumia sijoittui eniten teemoihin ”Mielipaha” (8 mainintaa) ja ”Mielihyvä” (6 mainintaa). Emotionaalisen ulottuvuuden alaisista teemoista vain ”Mielipaha” esiintyi puolessa haastateltavien tarinoista. Taulukossa 4 esitetään esimerkkiotteet kunkin teeman alle sijoittuvista analyysiyksiköistä.

Taulukko 4. Yliopisto-opettajaksi tulemisen emotionaalisesti merkittävät tapahtumat

YLIOPISTO-OPETTAJAKSI TULEMISEN EMOTIONAALISESTI MERKITTÄVÄT TAPAHTUMAT (22)	
Mielipaha (8)	Joskus jopa pelkäsin mennä opettamaan, koska se oli niin ikävää. (Inkeri D) Olin todella pettynyt ymmärtäessäni, että viisaat opettajani, jotka olivat aina osanneet ratkaista kaikki tehtävät, olivatkin vain katso-neet malliratkaisuja kirjan takaa. (Laura B)
Mielihyvä (6)	Menin aina todella mielelläni pitämään harjoituksia. (Paula C) Pidin siitä tunteesta, että osasin tehdä jonkun asian, mitä muut eivät osanneet ja että osasin opettaa asian ymmärrettävästi. (Leevi C)
Innostuksen nousu (4)	Olimme kollegani kanssa niin innostuneita kurssin kehittämisestä, että päätimme tehdä siitä julkaisun. (Viljo I) YOOPin jälkeisinä vuosina innostuin opetuksesta ja ymmärsin, että opettaminen voisi olla myös päätyöni. (Vuokko G)
Innostuksen lasku (2)	Kasvavien vaatimusten myötä innostukseni opetusta kohtaan laski suhteellisesti. (Antti E) Innostukseni opetusta kohtaan hiipui ja tein työtäni melko mekaa-nisesti. (Inkeri F)
Rohkeus (1)	Kurssi oli aikaisemmin toteutettu todella huonosti ja YOOPista rohkaistuneena päätin kokeilla toisenlaista opetustapaa. (Laura F)
Jännitys (1)	Se [ensimmäinen opetuskerta] oli melko jännittävä kokemus. (Virpi B)

Useissa opettajaksi tulemisen tarinoissa merkittävässä roolissa olivat erilaiset mielipahaksi tulkittavat tuntemukset, kuten ahdistuneisuus, pettymys, harmistuneisuus, kyllästyminen tai pelko. Nämä tuntemukset liittyivät opetukseen, opiskelijoiden reaktioihin, opettajan malleihin tai muissa kuin opetustehtävissä työskentelyyn. Seuraavassa lainauksessa Paula kuvailee harmistumista omaan valintaansa olla opettamatta eräällä suurella luentokurssilla.

”Mä tein hirveen virheen, mulle tarjottiin et mä oisin voinu luennoida sillon niinku 500 opiskelijalle, mut sillon mä olin sitä mieltä et ku mä en oo valmistunu ni mä en voi luennoida, sit se sit siihen laitettiin vaan joku tutkija, joka oli sitte, joka sit piti sen luennon eikä ollu yhtään sen kummemmin kiinnostunu siitä ja sitte mä niinku tajusin et tää oli mun moka, et mun ois pitäny mennä sinne luentosaliin, et mä oisin pitäny sen luennon paljon paremmin ja mä olisin viel nauttinu siitä että ku se oli vielä, et se meni silleen niinku et hänet vaan sit määrättiin siihen et jonkun täytyy pitää se, mut tota sitä virhettä mä kyllä olen harmitellu jälkikäteen kyllä vaikka nyt oonki päässy luennoimaan sitte ihan luentosaleihin mutta tota se ois kannattu tehdä sillon nuorempana.” (Paula)

Useilla haastateltavilla opettajaksi tulemiseen sisältyi myös voimakkaita mielihyväksi tulkittavia kokemuksia. Useimmiten mielihyvän kokemus ilmeni opettamisen ja ihmisten ohjaamisen synnyttämänä tyytyväisyyden tunteena, mutta myös onnistunut opetuskokeilu ja samanhenkisen opettajayhteisön löytäminen herättivät mielihyvän tuntemuksia. Seuraavassa lainauksessa Leevi kuvailee armeija-aikaisten opetuskokemustensa hänessä herättämää mukavuuden tunnetta.

”– se oli niinkun tuntu että hei täähän, täähän on muka, mukavaa hommaa. Mut en mä sillonkaan miettiny että, että vois niinkun, et niinkun rupean opettajaksi joskus, mut että huomasi et tää, et niinkun se oli muka, mukava tunne et sai niinkun välittää sitä tietoa eteenpäin ja muut todella, muut niinkun ymmärsi omasta selityksestä niin se oli, tuli tämmönen, ehkä vähän samanlainen tunne kun et minkä takia jotkut on, jos tekee jotain vapaaehtoistyötä tai hyväntekeväisyyttä, et se niinkun tunne et saa auttaa jotain toista niin se, se oli niinkun tärkeä, tärkeä siinä.” (Leevi)

Innostuksen nousua kuvailtiin tunnekokemuksena yhteensä kolmen opettajan tarinassa. Tunne liittyi keskusteluun kollegan kanssa, lisääntyneeseen opetusvastuuseen, onnistuneeseen opetusdistukseen tai uudenlaisten opetuksellisten näkökulmien avautumiseen. Seuraavassa lainauksessa Antti kertoo lisääntyneen opetusvastuun opetuksen kehittämiseen innostavasta vaikutuksesta.

”Ehkä se toi, toi alkaa tästä vähän niinkun nousua tavallaan että, et kyllähän ku mitä enemmän vastuuta saa sitä, sitä enemmän sitten innostustakin luo ja alkaa miettiä asioita että jos, jos oot tottunu tekemään jotakin, no okei sä teet sen koko ajan samalla lailla mut sitten nyt ku tuli jotakin uutta siin sä mietit sitä uutta mitä tuli, että miten sitä pitäis tehdä mut samalla se herää kysymys että voiskohan tätä mitä mä oon tehny tähän asti tehdä myös tällä uudella tavalla et sillon, sillon se, se nousi vähän sitä innostustakin ja et, et vaih, vaihtelu siinä, siinä opetuksessa on aika hyvä että kun, kun muuttui nämä tehtävät ja, ja tuli uusia asioita siinä, siinä on hyvä, se herättää semmosta mitä vois tehdä.” (Antti)

Innostuksen nousun vastakohtana opettajien tarinoissa kuvailtiin myös innostuksen laskua. Antilla innostuksen lasku tapahtui suhteessa opetuksen kasvaviin vaatimuksiin. Inkerillä innostuksen hiipuminen edelsi täydellistä kyllästymistä opetukseen.

”Et jos joku ois sanonu mulle että sun ei tarvi opettaa kaikkea maan ja taivaan välillä ja sun ei tarvi tunkee, et sä voit ajatella et, et, et sä luottaisit opiskelijoihin, et sä voit siirtää sitä oppimisen vastuuta niille. Jos mä oisin, jos joku ois sanonu mulle tai kerto- nu mulle et on muita tapoja, niin, niin mä oisin ehkä saanu siit enemmän irti. Koska välillä mulla hiipu mun innostus kokonaan silleen et mä en kyllä ollu kauheen kiinnostunu ollenkaan opettaa ja mä tein sitä niinku aika mekaanisesti.” (Inkeri)

Laura kertoo opettajaksi tulemisen tarinassaan saaneensa YOOP-koulutuksesta rohkeutta uudistaa opetustaan.

” – se tapa millä se kurssi oli aikasemmin toteutettu oli mun mielestä todella huono. Ja sitte, sitten näistä YOOPista rohkaistuneena aattelin että mä nyt kokeilen jotain ihan muuta.” (Laura)

Virpi puolestaan kuvailee yliopisto-opettajaksi tulemiseensa sisältynyttä jännityksen kokemusta, joka syntyi hänen joutuessaan puhumaan suurelle opiskelijajoukolle ensimmäistä kertaa.

”No sen mä muistan ku mä, mä tulin ensimmäistä kertaa siihen tilanteeseen että, että piti sanoa opiskelijoille jotain, ni se oli siellä [paikan nimi] ja mul oli 20 opiskelijaa edessä ja mun piti sitten selittää mitä, mikä tämän kurssin tarkoitus on ((naurahtaa)) ja, ja se oli kyllä aika jännittävä kokemus, mul ei ollu semmosta esiintymiskokemusta aikasemmin, en ollu joutunu puhumaan suurille ihmisjoukoille, mut mä ajattelin että kun nyt kerran tässä ollaan ni puhutaan nyt sitte ja nehän oli hirveen mukavia ne opiskelijat sitte että, kauheen kivasti se työ lähti sitte kuitenkin liikkeelle. Mut se oli semmonen, semmonen tilanne, ensimmäinen.” (Virpi)

7.2.4 Yliopisto-opettajaksi tulemisen kognitiivisesti merkittävät tapahtumat

Opettajaksi tulemisen kognitiivisesti merkittäviä tapahtumia löytyi tarinoista yhteensä 16. Tapahtumat liittyivät parempien opetusmenetelmien pohtimiseen, opetuksen kehitystarpeen ymmärtämiseen, ymmärryksen lisääntymiseen ja päätökseen opettaa päätyönä. Tapahtumien määrää tarkasteltaessa on kuitenkin otettava huomioon, että kategoriaan otettiin mukaan ainoastaan puhtaasti kognitiivista merkittävyyttä ilmaisevia tapahtumia. Näin ollen transformatiivisen oppimisen kognitiivinen ulottuvuus sisältyy myös muihin kategorioihin, joissa kognitiivista muutosta on tuotu esille esimerkiksi sosiaalisten suhteiden, toiminnan tai tunteiden kautta. Eniten kognitiivisesti merkittäviä tapahtumia löytyi teemoista ”Opetuksen kehitystarpeen ymmärtäminen” (8 mainintaa) ja ”Ymmärryksen lisääntyminen oman opetuksen suhteen” (4 mainintaa). Kaikki yksittäiset teemat löytyivät alle puolelta haastateltavien tarinoista. Taulukossa 5 on esitetty otteita yliopisto-opettajaksi tulemisen kognitiivisesti merkittävien tapahtumien alaisten teemojen analyysiyksiköistä.

Taulukko 5. Yliopisto-opettajaksi tulemisen kognitiivisesti merkittävät tapahtumat

YLIOPISTO-OPETTAJAKSI TULEMISEN KOGNITIIVISESTI MERKITTÄVÄT TAPAHTUMAT (16)	
Opetuksen kehitystarpeen ymmärtäminen (8)	Jossakin vaiheessa aloin kuitenkin pohtia, onko suoraan paperista lukeminen ainoa tapa opettaa vai onko olemassa muita menetelmiä, joiden avulla saisin opiskelijat innostumaan opiskeltavista asioista. (Antti C) Minä ymmärsin, että voisin kokeilla eri opetustapoja ja selvittää, toimiiko uusi tapa paremmin kuin vanha tapa. (Vuokko G)

Ymmärryksen lisääntyminen oman opetuksen suhteen (4)	Minä ymmärsin, että minulla oli aiemmin ollut todella vahvasti päällä eräänlainen opettaja-rooli, josta luopuminen oli erittäin haasteellista. (Inkeri J) Gradu sai minut ymmärtämään, kuinka typerää on jaotella opiskelijoiden oppimista tenttien avulla sen sijaan, että heidän oppimistaan seurattaisiin jatkuvasti. (Viljo G)
Ymmärrys siitä, e että haluaa opettaa työkseen (3)	Samalla ymmärsin, että haluan opettaa työkseni ja tulin TKK:lle opettamaan. (Paula H) YOOPin jälkeisinä vuosina innostuin opetuksesta ja ymmärsin, että opettaminen voisi olla myös päätyöni. (Vuokko G)

Opetuksen kehitystarpeen ymmärtäminen oli yleisin kognitiivisesti merkittävien opettajaksi tule-
misen tapahtumien teemoista. Ymmärrys syntyi opetusympäristön muutoksen, jonkin opetukselli-
sen ongelman, lisääntyneen opetusvastuun, pedagogisen täydennyskoulutuksen suorittamisen
tai muuhun pedagogiseen kehittämistoimintaan osallistumisen seurauksena. Alpolla ymmärrys
opetuksen kehitystarpeesta syntyi YOOPin jälkeisen opetusuudistuksen yhteydessä.

*”Ja se tietysti vaikuttaa myös sitte siihen että, oon yrittäny miettiä et mil, miten tätä
vois opetuksessa korjata ja, ja mitä sille vois tehdä että se ei menis ihan tällä tavalla,
koska toisaalta sitten tuntuu että ei, kurssia ei voi nyt helpottaa pelkästään sen takia
että myös kaikki nämä pääsis helposti läpi siitä että, että se ei niinku sais tapahtua
sen sisällön kustannuksella se opetuksen tai, tai lähinnä näitten niinku läpipääsy-
rajojen parantaminen.” (Alpo)*

Opettajien tarinoissa merkittäviin tapahtumiin liittyi usein ymmärryksen lisääntyminen oman
opetuksen suhteen. Ymmärrys liittyi omiin kykyihin ja rooliin opettajana, opiskelijoiden palaut-
teenantoon tai opetuksen arviointiperusteisiin. Viljolla ymmärrys omasta opetuksesta ja oppimi-
sen arvioinnista lisääntyi erääseen kasvatustieteen graduun tutustumisen myötä.

*”Et, et tietys mielessä nyt mä oon ymmärtäny et siis tää meidän systeemi on ihan
tyhmä, koska tota, me keskitytään vaan niinku tenteillä jaottelemaan opiskelijat
kuka on oppinu ja kuinka paljon. Sen sijaan meidän pitäis koko ajan pitää huolta
siitä että ne oppii.” (Viljo)*

Opettajien tarinoissa ymmärrys liittyi myös siihen, että opettaminen voi olla keskeinen osa
tutkija-opettajan työtä sen sijaan, että se olisi vain pakollisena hoidettava sivutyö. Tämä ymmärrys
syntyi muissa kuin opetustehtävissä toimimisen, opetusympäristön muutoksen tai YOOP-koulu-
tuksen jälkeisen toiminnan seurauksena, kuten seuraavassa Vuokon lainauksessa.

*”Et vasta tuol oikeestaan sit ton YOOPin jälkeen, mä voisin sanoo et hitaa, hidas-
toimintainen kun on, ni joskus 2004, 2005 tuli semmonen et hei, tää opetus vois
sittenki olla niinku mun pääjuttuki.” (Vuokko)*

7.2.5 Yliopisto-opettajaksi tulemisen kontekstuaalisesti merkittävät tapahtumat

Yliopisto-opettajaksi tulemisen kontekstuaalisesti merkittäviä tapahtumia löytyi opettajaksi tulemisen tarinoista yhteensä kaksi mainintaa. Nämä sijoittuvat teemaan ”Työyhteisön asenne opetuksen kehittämiseen”. Kumpikin tapahtuma oli peräisin eri henkilön tarinasta. Taulukossa 6 on esitetty ote kummastakin analyysiyksiköstä.

Taulukko 6. Yliopisto-opettajaksi tulemisen kontekstuaalisesti merkittävät tapahtumat

YLIOPISTO-OPETTAJAKSI TULEMISEN KONTEKSTUAALISESTI MERKITTÄVÄT TAPAHTUMAT (2)	
Työyhteisön asenne opetuksen kehittämiseen (2)	<p>Koska lähes koko TKK:n yhteisö vähätteli opettamisen merkitystä, oli huomattavasti helpompaa omaksua heidän asenteensa kuin lähteä kehittämään itseään. (Inkeri F)</p> <p>Kollegoideni aktiivisuus ja suotuisa ilmapiiri helpottivat ja nopeuttivat osallistumistani sekä osaston kehittämistoimintaan että myöhemmin muuhunkin pedagogiseen toimintaan. (Vuokko C)</p>

Taulukon ensimmäinen kontekstuaalisesti merkittäväksi tulkittu tapahtuma oli erittäin negatiivisesti sävyttynyt kertomus TKK:n yhteisön opetuksen kehittämistä vähättelevästä asenteesta. Taulukon jälkimmäisessä tapahtumassa kuvailtiin puolestaan työyhteisön positiivista ja opetuksen kehittämiseen kannustavaa ilmapiiriä. Alla olevassa lainauksessa Vuokko kertoo osallistuneensa opetuksen kehittämistoimintaan kollegoidensa positiivisen asenteen kannustamana.

”Et ensimmäiset semmoset herätteet opetuksen suuntaan tuli sitte silloisen osaston OK-toiminnasta, mitä itseasiassa [vanhempi kollega X] oli enemmän tai vähemmän vetämässä, et siinä oli muita mut se oli tavallaan [kollega X:n] aloitteesta. Ja sit silleen et aijaa, on tämmönen OK-toiminta, meil oli viel yhteinen kahvihuone, et me ollaan eri tutkimusryhmistä, mut samassa paikassa syötiin eväitä ja sit tietysti ne keskustelut vähän siitä levis et ai, olis tämmönen OK-päivä et siel puhutaan jotain opetukseen liittyvää, ja mä aattelin et no kai mä voin tulla ku mä sitä labratyökurssia nyt kuitenkin ohjaan ni, ehkä se on nyt sinänsä ihan ok et mä käyn kattoo siel ja sit [kollega Y] oli kans käyny YOOPin [kollega X:n] kans ja [kollega Y] on taas sit samasta ryhmästä ku minä, et siel oli nää niin sanottujen isompien esimerkit, et joo.” (Vuokko)

Haastateltavien tarinoita tarkasteltaessa teemoittain huomataan, että tarinoissa painottuvat kertojasta riippuen tietyt merkittävät tapahtumat. Temaattisen analyysin pohjalta voidaan tarkastella, mitkä teemat esiintyvät kunkin haastateltavan tarinassa enemmän kuin yhden kerran.

Antin tarinassa painottuvat opettaminen, innostuksen nousu sekä opetuksen kehitystarpeen ymmärtäminen. Alpon tarinassa pääosassa on opettaminen. Sakarin tarinassa painottuu opettamisen lisäksi opiskelijakontaktin tärkeys. Vuokolle on temaattisen tarkastelun pohjalta ollut tärkeää opettamisen lisäksi pedagogisen koulutuksen suorittaminen. Viljon tarinassa merkittävimmiksi teemoiksi nousevat opiskelijakontaktin tärkeys, pedagogisen koulutuksen suorittaminen ja opetuksen uudistaminen. Paulan tarinassa puolestaan painottuvat pedagogisen koulutuksen suorittamisen lisäksi opettajan mallit, opetettavien suhtautuminen opetukseen sekä mielihyvän ja mielipahan kokemukset. Myös Lauran tarinassa painottuvat opettajan mallit sekä mielipahan

kokemukset. Leevin tarinassa painottuvat opettajan mallit, mielihyvän kokemukset sekä pedagogisen koulutuksen suorittaminen. Inkerin tarinassa pääosassa ovat mielipahan kokemukset, opetuksen kehitystarpeen ymmärtäminen sekä ymmärryksen lisääntyminen opetuksen suhteen. Virpin tarinassa mikään teema ei saa muita merkittävämpää roolia.

7.3 YOOP-koulutuksen merkitys yliopisto-opettajaksi tulemisessa

Edellä esittelin pääpiirteittäin haastateltavien kokemuksia YOOP-koulutuksesta ja niitä merkityksiä, joita he liittävät koulutukseen osana yliopisto-opettajaksi tulemistä. Seuraavaksi tarkastellaan YOOP-koulutuksen merkityksiä teemoittain. Aineistona ovat konstruoimani YOOP-tarinat. Teemat koostuvat yksittäisistä merkittävistä tapahtumista, jotka on numeroitu opettajien tarinoihin (ks. liite 6). Taulukossa 7 esitetään tiivistetysti YOOPiin liittyvien merkittävien tapahtumien temaattisen analyysin tulokset yliopisto-opettajien opettajaksi tulemisen tarinoissa.

Taulukko 7. YOOPin merkitykset yliopisto-opettajien opettajaksi tulemisen tarinoissa

YOOPIN MERKITYS OSANA YLIOPISTO-OPETTAJAKSI TULEMISTA				
Sosiaaliset merkitykset (21)	Toiminnalliset merkitykset (20)	Kognitiiviset merkitykset (19)	Emotionaaliset merkitykset (11)	Kontekstuaaliset merkitykset (2)
Vanhoja merkityksiä vahvistavat sosiaaliset suhteet (7)	Vanhoja merkityksiä vahvistava toiminta (6)	Arvioiva reflektio (12)	Vanhoja merkityksiä vahvistavat tunteet (3)	Vanhoja merkityksiä vahvistavat kontekstuaaliset tekijät (1)
Opiskelijoiden kielteinen suhtautuminen uusiin opetusmenetelmiin (3)	Negatiivisesti koettu opetus-uudistus YOOPin jälkeen (3)	Pedagogisen ymmärryksen lisääntyminen (9)	Mielipaha (2)	Työyhteisön opetuksen kehittämistä vähättelevä asenne (1)
YOOP-ryhmäläisten kielteinen suhtautuminen YOOPin sisältöihin (2)	Turhauttava opiskelu YOOPissa (2)	Opetuksen kehitystarpeen täminen (3)	Innostuksen lasku (1)	
YOOP-kouluttajien ulkopuolisuus TKK:n yhteisöstä (1)	Negatiivisesti koettu opetuskokeilu YOOPissa (1)			
Esimiehen vähättelevä suhtautuminen opetuksen kehittämiseen (1)				



Uusia merkityksiä vahvistavat sosiaaliset suhteet (14)	Uusia merkityksiä vahvistava toiminta (14)	Kriittinen reflektio (7)	Uusia merkityksiä vahvistavat tunteet (8)	Uusia merkityksiä vahvistavat kontekstuaaliset tekijät (1)
YOOP-ryhmän antoisuus (6)	Positiivisesti koettu opetusuudistus YOOPin jälkeen (6)	Oman opetus-toiminnan taustaoletusten muutos (4)	Innostuksen nousu (4)	Työyhteisön opetuksen kehittämisen kannustava asenne (1)
Kollegoiden kannustava vaikutus (4)	Muun pedagogisen koulutuksen suorittaminen (3)	Opettamiseen liittyvien taustaoletusten ymmärtäminen (2)	Mielihyvä (2)	
Opiskelijoiden myönteinen suhtautuminen uusiin opetusmenetelmiin (2)	Positiivisesti koettu opetuskokeilu YOOPissa (2)	Kasvatus-tieteeseen liittyvien taustaoletusten ymmärtäminen (1)	Rohkeus (2)	
YOOP-kouluttajien myönteinen vaikutus (2)	Antoisa opiskelu YOOPissa (2)			
	Yhteistyön organisoiminen YOOPin jälkeen (1)			

Teemoja koskeissa taulukoissa (taulukot 8, 11, 14, 17 ja 20, luvuissa 7.3.1–7.3.5) esitetään kunkin merkittävän tapahtuman perässä numero, jonka perusteella tapahtuma voidaan paikantaa YOOP-tarinoista. Esimerkiksi Alpon tarinan ensimmäiseen merkittävään tapahtumaan viitataan taulukoissa lyhenteellä Alpo 1. Näin lukijalla on mahdollisuus tarkastella analyysiyksiköistä koostuvia teemoja kontekstissaan. Opettajaksi tulemisen merkittävien tapahtumien tarkastelun tapaan kunkin YOOPiin liittyvän teeman kuvailun yhteydessä esitetään myös aineistolainaus suoraan litteroidusta, alkuperäisestä aineistosta (ks. luku 7.2).

Taulukoissa 9, 10, 12, 13, 15, 16, 18, 19, 21 ja 22 (luvut 7.3.1–7.3.5) esitetään kuhunkin ulottuvuuteen sisältyvät alakategoriat ja teemat. Suluissa on mainittu kuhunkin yläkategoriaan, alakategoriaan ja teemaan sisältyvien merkittävien tapahtumien määrät aineistosta kappaleittain. Näin ollen esimerkiksi taulukossa 8 sosiaaliseen ulottuvuuteen sisältyy 21 teemaa, joista seitsemän sisältyy vanhoja merkityksiä vahvistaviin ja 14 sisältyy uusia merkityksiä vahvistaviin sosiaalisiin suhteisiin. Lisäksi jokaisen teeman perässä mainitaan, montako analyysiyksikköä siihen sisältyy. Tällä tavalla esitettynä lukijan on mahdollista saada kokonaiskuva kunkin ulottuvuuden esiintymisestä aineistossa. Kaikki teemoihin sisältyvät analyysiyksiköt esitetään liitteessä 8.

YOOP-tarinoista löytyi eniten YOOPin sosiaalisiin merkityksiin viittavia mainintoja. Tulkitsin näitä olevan YOOP-aineistossa yhteensä 21. YOOPin toiminnallisiin merkityksiin viittaavia mainintoja oli tarinoissa yhteensä 20 ja YOOPin kognitiivisiin merkityksiin viittavia mainintoja löytyi yhteensä 18. Emotionaaliseen ulottuvuuteen liittyviä mainintoja oli kaikkiaan 11. Tarinoista löytyi vähiten viittauksia YOOPin kontekstuaalisiin merkityksiin. Ainoastaan kolme haastateltavaa pohti TKK:lla tai laajemmassa työyhteisössä vallitsevaa yleistä asennetta opettamisen kehittämistä ja sen merkitystä kohtaan. YOOPin kontekstuaalisiin merkityksiin liittyviä mainintoja löytyi aineistosta yhteensä kolme kappaletta.

7.3.1 YOOP-koulutuksen sosiaaliset merkitykset opettajien tarinoissa

Pedagogisessa koulutuksessa esitettävien uusien merkitysten saatetaan kokea uhkaavan niitä sosiaalisia suhteita, joiden varassa vanha merkitysperspektiivi on syntynyt ja joiden varassa sitä ylläpidetään. Näin ollen henkilö saattaa pyrkiä vahvistamaan merkitysperspektiiviään liittämällä negatiivisia mielikuvia ristiriitaisiin merkityksiä edustaviin henkilöihin. Toisaalta sosiaalisten suhteiden solmiminen uusia merkityksiä edustavien henkilöiden kanssa edistää transformatiivista oppimisprosessia. (Luoma 2009, 12.)

YOOPin sosiaaliset merkitykset siihen osallistuneille opettajille voidaan jakaa kahteen kategoriaan: vanhoja merkityksiä vahvistaviin ja uusia merkityksiä vahvistaviin sosiaalisiin suhteisiin. Taulukossa 8 on esitelty opettajien YOOP-tarinoista löytyneet sosiaalisia merkityksiä koskevat teemat. Opettajien tarinoista löydetty sosiaalisesti merkittävät tapahtumat pitivät sisällään muihin YOOP-ryhmäläisiin, opiskelijoihin, omiin kollegoihin, YOOPin kouluttajiin ja esimieheen liittyviä kuvauksia yhteensä 21 mainintaa. Näistä seitsemän kuvauksen tulkittiin liittyvän vanhoja merkityksiä vahvistaviin sosiaalisiin suhteisiin ja 14 kuvauksen katsottiin edustavan uusia merkityksiä vahvistavia suhteita.

Taulukko 8. YOOP-koulutuksen sosiaaliset merkitykset opettajien tarinoissa

YOOPIN SOSIAALISET MERKITYKSET (21)	
Vanhoja merkityksiä vahvistavat sosiaaliset suhteet (7)	Uusia merkityksiä vahvistavat sosiaaliset suhteet (14)
Opiskelijoiden vastustava suhtautuminen opetuksen kehittämiseen (3)	YOOP-ryhmän antoisuus (6)
YOOP-ryhmäläisten vastustava suhtautuminen YOOPin sisältöihin (2)	Kollegoiden kannustava vaikutus (4)
YOOP-kouluttajien ulkopuolisuus (1)	Opiskelijoiden myönteinen suhtautuminen opetuksen kehittämiseen (2)
Esimiehen vähättelevä asenne (1)	YOOP-kouluttajien positiivinen vaikutus (2)

Sisällytin vanhoja merkityksiä vahvistavat sosiaaliset suhteet -kategoriaan ne tapahtumat, joissa haastateltavat kuvailivat opiskelijoiden suhtautuneen negatiivisesti uusiin opetusmenetelmiin. Haastateltavat kokivat opiskelijoiden odottavan, että heitä opetetaan perinteisillä opetusmenetelmillä, kuten luennoimalla ja pitämällä harjoituksia. Tässä kategoriassa opiskelijat olivat haastateltavien mukaan haluttomia kokeilemaan uusia opetusmenetelmiä, koska ne vaativat heiltä aktiivisuutta ja sopeutumista. Myös opiskelijoiden vaihtelevan taitotason ja yksittäisten kurssien suurten opiskelijamäärien koettiin vaikuttavan ehkäisevästi uudistusten onnistumiseen. Leevi kertoo opiskelijoiden olevan hyvin konservatiivisia uusien opetusmenetelmien suhteen. Hänen mukaansa opiskelijat toivovat opettajan pitäytyvän perinteisissä opetusmenetelmissä.

” – sit taas jotkut opisk, opiskelijat on loppujen lopuks niin, mä oon huomannu et hirveen konservatiivisia, et opiskelijat olettaa että, että niinkun TKK:lla on niinkun luennot ja laskuharjoitukset, et sit jos rupee te, et niinkun, aina jos on jotain ryhmätöitä niin tulee vähän semmonen niinkun negatiivinen reaktio opiskelijoilta, – –.” (Leevi)

Haastateltavat kuvailivat tarinoissaan myös eräänlaista asenteellista kahtiajakoa YOOPin koulutajien ja koulutukseen osallistujien välillä. Sakari kertoo, että YOOPissa työskentelevät kasvatustieteilijät esittivät koulutuksessa näkemyksiä, jotka hänen mukaansa erosivat vahvasti YOOP-ryhmäläisten oppimiskäsityksistä.

”Nii no, heil oli eri näkemys siitä asiasta. Tyyliin tämmösistä et onks kaikki ihmiset ((naurahtaa)) tota yhtä kykeneviä oppimaan asioita. Sen kirjan mukaan on ja meidän käsityksemme mukaan ei ole.” (Sakari)

Vanhoja merkityksiä vahvistavien sosiaalisten suhteiden kategoriassa Paula kertoo suhtautumistaan YOOPin kouluttajiin. Hänen mukaansa kouluttajat olivat melko nuoria ja ulkopuolisia suhteessa TKK:n työyhteisöön, eikä heillä tuntunut olevan kurssilaisille tarpeeksi sanottavaa.

”Et ei ne varmaan, et jos ne on tullu jostain muualta, vastavalmistuneet ja sinne töihin, sit ne on se oma yksikkönsä ja ne suunnittelee siellä koulutuksia ja muita että niitten pitäi, ja ku kukaan niistä ei oo opiskellu täällä tai niinku, sit kukaan ei tiedä näit käytäntöjä ja näitä kursseja ja tällasta, semmonen niinku ajatus mulla vaan itelläni on.” (Paula)

Inkerin kokemuksiin vaikutti vanhoja merkityksiä vahvistavasti lähimmän esimiehen vähättelevä asenne pedagogista koulutusta kohtaan. Inkeri tulkitsee esimiehen humoristisen kommentin heijastavan TKK:n työyhteisön yleistä suhtautumista opetuksen kehittämisen merkitykseen.

”– sillon ku mä menin tolle YOOP-koulutukseen, ni mun mielest niinku tosi hyvä esimerkki on että yks mun kollegani, sillonnen esimieheni, sano mulle et jaaha, sinä olet nyt siinä toope-koulutuksessa.” (Inkeri)

Taulukossa 9 esitetään otteet teemoihin sisältyvistä analyysiyksiköistä. Suluissa olevien tietojen avulla otteet voidaan paikantaa liitteessä 6 oleviin opettajaksi tuleminen tarinoihin.

Taulukko 9. Vanhoja merkityksiä vahvistavat sosiaaliset suhteet YOOP-tarinoissa

YOOPIN SOSIAALISET MERKITYKSET	
Vanhoja merkityksiä vahvistavat sosiaaliset suhteet	
Opiskelijoiden kielteinen suhtautuminenuusiin opetusmenetelmiin	Minusta oli hämmästyttävää, miten haluttomasti opiskelijat suhtautuivat kokeiluuni. (Virpi 4) YOOPin jälkeen me kokeilimme yhdellä kurssilla ryhmätöitä, mutta opiskelijat eivät tuntuneet pitävän niistä. (Leevi 4)
YOOP-ryhmäläisten kielteinen suhtautuminen YOOPin sisältöihin	Moni kurssilaisista oli kanssani samaa mieltä, mutta kasvatustieteilijöillä oli asiasta eri näkemys. (Sakari 2) Muiden osallistujien kesken me aluksi hieman vitsailimmekin, että kasvatustiede on eräänlaista käsienheiluttelutiedettä. (Leevi 1)



YOOP-kouluttajien ulkopuolisuus TKK:n yhteisöstä	Silloin minusta tuntui, etteivät YOOPin kouluttajat tiedä, missä he ovat töissä. (Paula 1)
Esimiehen vähättelevä suhtautuminen opetuksen kehittämiseen	Kun menin YOOP-koulutukseen ennen vuotta 2008, niin eräs esimies tehtävissä toimiva henkilö sanoi minulle, että ”jaaha, sinä olet nyt siinä toope-koulutuksessa”. (Inkeri 1)

Uusia merkityksiä vahvistavat sosiaaliset suhteet -kategoriassa kuvailtiin erityisesti muita YOOP-ryhmäläisiä. Heidän erilaiset taustansa ja kokemuksensa mahdollistivat hedelmällisiä keskusteluita ryhmäläisten kesken. Keskusteluissa tuli esille erilaisia näkökulmia, joiden suhteen oli mahdollista tarkastella omia opetuskokemuksiaan. Muut osallistujat tekivät YOOPista mukavan ja antoisan kokemuksen haastateltaville. Koulutus mahdollisti sisäpiiriin kuulumisen tunteen niillä henkilöillä, jotka aiemmin tunsivat itsensä ulkopuoliseksi TKK:n yhteisössä. Viljo kertoo päässeensä YOOPissa sellaiseen ryhmään, johon kuului kokeneita opettajia ja opetuksen kehittämisen parissa pitkään toimineita henkilöitä.

”Mä pääsin hirveen hyvään tämmöseen, siel tiettyjä asioita pohdittiin pienryhmässä ja tota, (..) tota pääsin tota noin hirveen hyvään ryhmään mis oli tota noin, öö, semmossii pitkään opetuksen kehitystä tehneitä ja opetusta ja oppimista pohtineita ja se oli aivan tota noin, aivan tota noin, professoreita tais olla kolme siinä, ja se oli aivan huikaseva, aivan huikaseva ryhmä siis sinänsä että tota noin, tota noin se, olla mukana siinä – –.” (Viljo)

Haastateltavat kertoivat kollegoidensa vaikuttaneen pedagogisella aktiivisuudellaan ja positiivisilla kokemuksillaan suotuisasti YOOP-koulutukseen osallistumiseen. Kollegoiden kanssa tehtävä yhteistyö innosti haastateltavia erityisesti silloin, kun se oli syntynyt oman uurastuksen tuloksena. Työtoverin kanssa käydyt keskustelut innostivat Anttia opetuksen kehittämiseen ja YOOPissa opittujen menetelmien soveltamiseen silloin, kun oma innostus tuntui olevan hukassa.

”Toi toinen kollega joka kävi YOOPpia just tänä vuonna on käynyt YOOPpia ja teki siitäkin kurssista sen, sen, sen harjotustyön ja tota antoi mu, mulle sen, sen miten hän ajatteli että sen kurssin voi kehittää, – – siinä tuli paljon ehdotuksia, joka on todella hyviä kyllä, mutta jotka vaativat paljon, paljon työtä, et jos olisi paljon aikaa kyllä-hän sitä vois lähteä vaikka toteuttamaan.” (Antti)

Opiskelijoihin liittyvät kuvaukset koskivat heidän positiivista reaktiotaan opetusuudistuksiin. Opiskelijat kyselivät paljon ja aktivoituivat opetuskokeilujen ansiosta. Heidän työskentelivät ahkerammin ja suhtautuivat myönteisesti uusiin työskentelytapoihin. Mahdollinen vastarinta haihtui opetusuudistuksen edetessä. Inkeri sai vahvistusta YOOPissa esitetyille merkityksille tarkkaillessaan opiskelijoiden suhtautumista uuteen opetusmenetelmään.

”– – se oli hirveen mielenkiintosta siinä mieles et siin [opetuskokeilussa] toteutu kaikki mitä tossa YOOPissaki sanottiin, et siin oli ensinnäki aika paljon opiskelijoilla vastarintaa siihen, koska ne ei ollu ennen kokemu tällasta, nii et sun piti niinku päästä yli ja tavallaan tulee tää persuasion, et sun pitää niinku saada ne puolelles. Sit huomaa, että osa niistä on selkeesti sellasia jotka oli ilahtuneita, jotka oli hyvin kypsiä sen, se oli paljon helpompi niinku arvioida et mitä ne oppii ja miten ne oppii – –.” (Inkeri)

Joissakin tarinoissa korostettiin myös YOOPin henkilökunnan roolia koulutuksen koetussa merkityksellisyydessä. Inkeri piti YOOPin kouluttajien positiivista asennetta tärkeänä oman osallistumisensa kannalta.

”Musta ne YOOPin vetäjät niin, siis ne oli aivan ihania, sillä lailla että niissä on, niis on erilaisii ihmisiä, jotkut on niistä niinku sellasii niinku tavallaan, ää, miten mä sanoisin, pohtivampia, toiset on sellasii gang ho, että tehään ja mennään äkkiä. Mutta siis jotenki must niiden asenne, ne oli niin positiivisia, et se oli niin kivaa aina mennä sinne ja se, se oli todella tärkeä.” (Inkeri)

Taulukossa 10 esitetään uusia merkityksiä vahvistavien sosiaalisten suhteiden eri teemat ja niihin sisältyvät esimerkkiotteet analyysiyksiköistä.

Taulukko 10. Uusia merkityksiä vahvistavat sosiaaliset suhteet YOOP-tarinoissa

YOOPIN SOSIAALISET MERKITYKSET	
Uusia merkityksiä vahvistavat sosiaaliset suhteet	
YOOP-ryhmän antoisuus	Keskustelut muiden [YOOPissa olevien] opettajien kanssa olivat minulle tärkeitä erityisesti sen vuoksi, etten ollut opiskellut TKK:lla enkä sen vuoksi tuntenut oikeastaan muita kuin oman laitokseni työntekijöitä. (Alpo 2) Meidän [YOOP-] ryhmämme kokoontumiset olivat minusta aivan mahtavia ja meillä oli todella mukavia keskusteluita. (Virpi 2)
Kollegoiden kannustava vaikutus	Keskustelumme [kollegani kanssa] innostivat minua ja ajattelin, että voisin sittenkin opettaa jollain uudella tavalla. (Antti 8) Myös [osastolla toimivaan opetuksen kehitys-] tiimiin kuuluvien opettajien kehotukset vaikuttivat siihen, että päätin osallistua YOOP-koulutukseen. (Viljo 1)
Opiskelijoiden ilahtuneita myönteinen suhtautuminen uusiin opetusmenetelmiin	Kurssin aikana huomasin myös, että osa opiskelijoista oli selkeästi muutoksesta ja hyvin kypsiä opiskelunsa suhteen. (Inkeri 6) Kokeilu oli itsessään minusta todella hieno, sillä opiskelijat kyselivät paljon ja perehtyivät itsenäisesti opetettavaan asiaan. (Viljo 7)
YOOP-kouluttajien myönteinen vaikutus	YOOPin vetäjät olivat aivan ihania ja hirveän erilaisia. (Inkeri 2) Myös YOOPin vetäjä teki minuun suuren vaikutuksen. (Viljo 3)

7.3.2 YOOP-koulutuksen toiminnalliset merkitykset opettajien tarinoissa

Pedagogisesti tiedostavampi toiminta on YOOP-koulutuksen eräs keskeinen tavoite. Uudenlainen toiminta YOOPissa ja erityisesti sen jälkeen on myös transformatiivisen oppimisen selkein indikaattori (ks. Mezirow 1995, 382). Käytännön työympäristössä uudenlainen toiminta voi kuitenkin kohdata vastustusta esimerkiksi opiskelijoiden tai kollegoiden taholta. Tuottaessaan epätoivottuja seurauksia kokeilevan toiminnan voidaan olettaa johtavan vanhan merkitysperspektiivin vahvistumiseen.

YOOPin toiminnalliset merkitykset siihen osallistuneille opettajille voidaan jakaa kahteen kategoriaan: vanhoja merkityksiä vahvistavaan ja uusia merkityksiä vahvistavaan toimintaan. Taulukossa 11 on esitelty opettajien YOOP-tarinoista löytyneet toiminnallisia merkityksiä koskevat teemat. Tulkituin merkittäväksi toiminnaksi YOOPiin sisältyneet opetuskokeilut, YOOPissa tapahtuneen opiskelun, muuhun pedagogiseen koulutukseen osallistumisen, YOOPin jälkeen tehdyt opetus-uudistukset sekä opetuksen kehittämiseen tähtäävän yhteistyön järjestämisen omassa työyhteisössä. Opettajien merkittävät tapahtumat pitivät sisällään toimintaan liittyviä kuvauksia yhteensä 20 mainintaa. Näistä kuuden kuvauksen tulkituin liittyvän vanhoja merkityksiä vahvistavaan toimintaan ja 14 kuvauksen katsoin edustavan uusia merkityksiä vahvistavaa toimintaa.

Taulukko 11. YOOP-koulutuksen toiminnalliset merkitykset opettajien tarinoissa

YOOPIN TOIMINNALLISET MERKITYKSET (20)	
Vanhoja merkityksiä vahvistava toiminta (6)	Uusia merkityksiä vahvistava toiminta (14)
Negatiivisesti koettu opetus uudistus YOOPin jälkeen (3)	Positiivisesti koettu opetus uudistus YOOPin jälkeen (6)
Turhauttava opiskelu YOOPissa (2)	Muun pedagogisen koulutuksen suorittaminen (3)
Negatiivisesti koettu opetuskokeilu YOOPissa (1)	Positiivisesti koettu opetuskokeilu YOOPissa (2)
	Antoisa opiskelu YOOPissa (2)
	Yhteistyön organisoiminen YOOPin jälkeen (1)

Merkittävin toiminnallisen ulottuvuuden teema opettajien kertomuksissa oli YOOPin jälkeen tehdyt opetus uudistukset, jotka joko onnistuivat tai epäonnistuivat. Vanhoja merkityksiä vahvistavan toiminnan kategoriassa haastateltavat kertoivat kokeilleensa opetuksessaan ryhmätöitä ja opiskelijoiden aktivointia YOOPista saadun esimerkin mukaisesti. Opiskelijat eivät kuitenkaan aina pitäneet uudistuksista tai heidän taitonsa eivät olleet uusien opetusmenetelmien edellyttämällä tasolla. Virpi kuvailee opiskelijoiden halutonta suhtautumista hänen uudenlaiseen opetustapaansa.

” – kokeilin siinä sitten semmosta uutta menetelmää et panin vähän yleisöäkin töihin ja oli semmosia välitehtäviä luennolla, ni hämmästyttävää miten opiskelijat oli haluttomia ((naurahtaa)) semmoseen, että siis tuli semmonen olo että opiskelijat itse haluaa tai he haluaa niinku tietää sen miten heitä kuuluu opettaa.” (Virpi)

YOOPiin sisältyvistä aktiviteeteista opettajat mainitsivat tarinoissaan pedagogiseen kirjallisuuteen tutustumisen ja ryhmätöiden tekemisen. Paula ärsyyntyi joutuessaan YOOPissa tekemään turhilta tuntuvia ryhmätöitä. Sakari puolestaan kertoo turhautuneensa lukiessaan YOOPissa teosta, jonka asiasisältö ei vastannut hänen näkemystään oppimisesta.

”Sit me luettiin jotakin kirjaa jonka nimee mä en valitettavasti muista joka tietysti voi se olla täällä, se oli vähän, mä olin niinku kovasti eri mieltä sen kirjan esittämien asioiden kanssa ni se oli tota, se oli vähän frustruoivaa lukee sitä kirjaa.” (Sakari)

Ryhmätöiden ja kirjojen lukemisen lisäksi YOOPiin sisältyvästä toiminnasta mainittiin merkittävänä opetuskokeiluiden tekeminen. Antti teki YOOPin harjoitustyönä opetuskokeilun, joka epäonnistui liian vähäisten resurssien ja ajanpuutteen vuoksi. Hänestä tuntui, ettei harjoitus ollut aivan loppuun saakka suunniteltu.

”– – tehtiinhän siellä [YOOPissa] myös harjoitustyö tavallaan tai semmonen, omasta ongelmasta tehtiin semmonen parannus, – – mutta ei siitä tullut mitään tota menestystä tavallaan että se ei, se ei ollut, se ei ollut ihan loppuun suunniteltu se, se harjoitustyö.” (Antti)

Taulukossa 12 esitetään otteita vanhoja merkityksiä vahvistava toiminta -kategorian teemojen analyysiyksiköistä.

Taulukko 12. Vanhoja merkityksiä vahvistava toiminta YOOP-tarinoissa

YOOPIN TOIMINNALLISET MERKITYKSET	
Vanhoja merkityksiä vahvistava toiminta	
Negatiivisesti koettu opetus-uudistus YOOPin jälkeen	Minusta tuntui, ettei kokeilu ollut ihan loppuun asti suunniteltu. (Antti 7) YOOPin jälkeen me kokeilimme yhdellä kurssilla ryhmätöitä, mutta opiskelijat eivät tuntuneet pitävän niistä. (Leevi 4)
Turhauttava opiskelu YOOPissa	Eniten minua harmitti, että meidän piti työstää ryhmätyönä TKK:n yleisiä ongelmia. (Paula 1) Me luimme erästä kirjaa, jonka esittämien asioiden kanssa olin kovasti eri mieltä. (Sakari 1)
Negatiivisesti koettu opetuskokeilu YOOPissa	Minä toteutin opetuskokeilun eräällä kurssillani, mutta se ei menestynyt kovin hyvin, koska se ei ollut aivan loppuun asti suunniteltu. (Antti 2)

Opetuskokeilut ja muu opiskelu YOOPissa sekä opetusuudistukset YOOPin jälkeen toimivat haastateltavien mukaan myös uusia merkityksiä vahvistavasti. Opetusuudistukset YOOPin jälkeen vahvistivat koulutuksessa kerrottuja asioita ja toivat vaihtelua työhön. Onnistuneet uudistukset herättivät positiivisia tunteita ja toimivat usein sysäyksenä myös muulle uudistavalle toiminnalle. Lisäksi uudet opetusmenetelmät herättivät haastateltavissa oivalluksia sekä omasta roolista

opettajana että opiskelijoiden toiminnasta opetuksen aikana. Myös opiskelijoilta ja toisilta opettajilta saatu positiivinen palaute oli opetuksen uudistamisessa tärkeää. Vuokko kertoo soveltaneensa opetuksessaan onnistuneesti YOOPissa esiteltyä ongelmalähtöisen opetuksen mallia.

”– sit aloin sitä ongelmalähtöstä opetusta soveltaan siihen labrakurssiin, mikä tuli tuolt YOOPista. Et se oli tavallaan, ei siit nyt voi puhua opetuksen tutkimuksena todellakaan, mut niinku on kuitenkin joku idea mihin suuntaan kehittää ja lähtee edes keräämään palautetta ja muuta. Et ei sitä oikeen vielä silloin tiennyt et mitä järkevää siitä tekis, mutta yrittäminen oli kuitenkin kova jo.” (Vuokko)

Osa haastateltavista jatkoi pedagogista koulutustaan joko hankkimalla opettajan pätevyyden tai osallistumalla tieto- ja viestintätekniikan pedagogiseen koulutukseen. Näihin koulutuksiin osallistuneet opettajat kokivat YOOPin riittämättömäksi tai halusivat jatkaa YOOPista saatuja positiivisia kokemuksia. Jatkokoulutukset osoittautuivat kaikille haastateltaville erittäin antoisiksi kokemuksiksi. Paula otti osaa kasvatustieteen laitoksen tarjoamaan pedagogiseen koulutukseen, mikä osoittautui hänelle erittäin antoisaksi kokemukseksi.

”Mut tota sitte mä aloitin jo, sitte mul oli itelläni ihan selkeesti tuli mieleen se opettajan pätevyys, ihan senki takia ku mä oon tässä koko ajan miettiny et pitäiskö olla peruskoulun opettaja vai opettaa täällä, ja sitte mä hain sinne [Soveltavan kasvatustieteen laitoksen opettajan pedagogisiin opintoihin] ja pääsin sinne ja olin kauheen tyytyväinen et must tuntu että, et siellä ne ymmärtää et mitä se opettaminen on, – –.” (Paula)

YOOPin aikana tehdyt opetuskokeilut toimivat sysäyksinä uudenlaiseen toimintaan myös koulutuksen jälkeen, minkä vuoksi niihin liitettiin positiivisia merkityksiä haastattelutilanteessa. Alpolle YOOPissa tehty pienimuotoinen opetuskokeilu toimi alkusysäyksenä uudennaiselle opetuksen tarkastelulle.

”Lähinnä se nyt meni ehkä aika paljon siihen että, ää, niinkun, raportoin niistä käytännöistä mitä siellä on. Mutta ehkä se, toisaalta se on niinku, mun mielestä se on, saatto olla kuitenkin vähän semmonen alku mi, että, sen jälkeen rupes niinku tarkemmin seuraamaan sitä että mitä siellä kurssilla oikeesti tapahtuu ja mitä ne opiskelijat tekee, erityisesti niinku tän tilastoinnin kannalta koska, kyllähän kurseista tulee tulokset ja niistä näkee sit jotain keskiarvoja ja hylkäysprosentteja ja muita, mutta se että, minusta luennoitsijan olis hyvä tietää paljon muutakin siitä kurssista.” (Alpo)

Inkerille YOOPiin sisältyvän kirjallisuuden lukeminen toimi uuden ymmärryksen lähteenä. Laura puolestaan kertoo nauttineensa YOOPin projektityön tekemisestä, koska työtä tehtiin hyvässä ryhmässä ja sen aihe oli kiinnostanut häntä jo pitkään.

”– meidän projektityö, mikä me, meil oli hirveen hauskaa ku me tehtiin sitä. Me askarreltiin tommonen [työn nimi] ja me käytettiin kaikkia tarvikkeita mitä TKK tarjoaa, tusseja ja teippiä ja papereita ja eri värisiä papereita ja askarreltiin tommonen ihan oikee työkalulataikko, missä on sisällä vähän asiaa ylipäänsä mitä löydettiin kirjoista mitä on motivaatiosta kirjoitettu ja sitte semmosia pieniä kortteja, missä on, mitä oli, mitä on kategorisoitu eri kategorioihin, missä on tällöisiä niinku vinkkejä ensin opetuksen suunnitteluun et mitä pitäis ottaa huomioon, mit, semmosia tekijöitä mitkä voi vaikuttaa sitte opiskelijan motivaatioon ja sitte siinä itse sen opetusmenetelmien käyttöön, miten vois, niinku miten niitä vois, niillä vois motivaatioon vaikuttaa – –.” (Laura)

Inkeri ryhtyi YOOPin innostamana organisoimaan yhteistyötä työyhteisönsä muiden opetuksen kehittämistä kiinnostuneiden opettajien kanssa. Tätä toimintaa voidaan pitää esimerkkinä YOOP-koulutuksen keskeisestä tavoitteesta tuottaa muutosagentteja laajempiin työyhteisöihin.

” – mä kasasin täältä semmosia opetuksen kehittäjiä tästä laitoksesta ja meistä tuli semmonen, niinku, hyvin niinku itseohjautuva yksikkö, – –, meit oli kai kaheksan tai kymmenen ja ne oli ihmisii joiden kans mä en oo koskaan tehny töitä, me ei olla, me ei tiedetä, me ei oikeestaan tiedetty mitä kukin opettaa, mut jokanen on hääränny siinä opetuksen kehittämisessä, – – ja siit muodostu yhtäkkiä niinku ilman mitään niinku tällasta virallista käskyä, niinku tääl aina muodostetaan toimikuntii, ni siit on muodostunu semmonen aktiivinen ryhmä, me tavataan usein täällä, missä vaan, me nähdään toisiamme käytävillä ja – –.” (Inkeri)

Taulukossa 13 on esitetty otteita uusia merkityksiä vahvistavan toiminnan sisältämien teemojen analyysiyksiköistä.

Taulukko 13. Uusia merkityksiä vahvistava toiminta YOOP-tarinoissa

YOOPIN TOIMINNALLISET MERKITYKSET	
Uusia merkityksiä vahvistava toiminta	
Positiivisesti koettu opetus-uudistus YOOPin jälkeen	Kurssin uudistaminen oli haastavaa ja mielenkiintoista. (Viljo 9) Mielestäni uusi opetustapa toimi paremmin kuin vanha tapa, vaikkei se ollutkaan vielä aivan täydellinen. (Laura 5)
Muun pedagogisen koulutuksen suorittaminen	Koska YOOP-koulutus ei tuntunut riittävältä, päätin hankkia opettajan pätevyyden. (Paula 2) Koska pidin YOOP-koulutuksesta, hain sen jälkeen opettajan pedagogisiin opintoihin. (Leevi 5)
Positiivisesti koettu opetus-kokeilu YOOPissa	Kokeilu oli itsessään minusta todella hieno, sillä opiskelijat kyselivät paljon ja perehtyivät itsenäisesti opetettavaan asiaan. (Viljo 7) Minä lähinnä raportoin sen kurssin käytännöistä, mutta se saattoi kuitenkin olla eräänlainen alku minulle. (Alpo 3)
Antoisa opiskelu YOOPissa	YOOPissa avautui paljon ajatuksia ja aloin lukea todella paljon. (Inkeri 4) Toinen hyvä muisto YOOPista on meidän projektityömme, jonka aiheena oli motivaatio. (Laura 2)
Yhteistyön organisoiminen YOOPin jälkeen	YOOPin jälkeen kokosin erästä projektia varten yhteen yksikössämme työskenteleviä opetuksen kehittäjiä ja meistä muodostui hyvin itseohjautuva ja aktiivinen ryhmä. (Inkeri 8)

7.3.3 YOOP-koulutuksen kognitiiviset merkitykset opettajien tarinoissa

Transformatiivisen oppimisen malli perustuu rationaalisen ajattelun varassa tapahtuvaan reflektioon. Kohdistuessaan sisältöihin ja prosesseihin reflektio voi uudistaa henkilön yksittäisiä tietoja, uskomuksia, odotuksia ja arvoja. Toiminnan taustalla vaikuttaviin odotuksiin kohdistuva reflektio voi puolestaan uudistaa kokonaista merkitysperspektiiviä. (Mezirow 1991, 117.) Näin ollen YOOP-tarinoissa esiintyvä taustaoletuksiin kohdistuva reflektio antaa viitteitä transformatiivisesta oppimisesta. YOOPin kognitiiviset merkitykset koulutuksen suorittaneille opettajille voidaan jakaa kahteen alakategoriaan: arvioivaan reflektioon ja kriittiseen reflektioon. Näistä arvioiva reflektio liittyy vanhan merkitysperspektiivin rajoissa tapahtuvaan merkitysskeemojen uudistumiseen, kun taas kriittinen reflektio johtaa uuden merkitysperspektiivin syntymiseen.

Taulukossa 14 esitetään opettajien YOOP-tarinoista löytyneet kognitiivisia merkityksiä koskevat teemat. Opettajien merkittävät tapahtumat pitivät sisällään omaan opetukseen ja sen kehittämiseen, opettamiseen, oppimiseen, pedagogiikkaan ja kasvatustieteeseen liittyviä pohdintoja yhteensä 19 mainintaa. Näistä yhdeksän kuvauksen tulkitsin edustavan arvioivaa reflektiota ja seitsemän kuvauksen katsoin edustavan kriittistä reflektiota. Lisäksi laskin arvioivaan reflektioon mukaan kolme yleistä mainintaa YOOPin merkityksestä pedagogisen ymmärryksen lisääjänä. Näin ollen kognitiivisen ulottuvuuden teemoja oli yhteensä 19.

Taulukko 14. YOOP-koulutuksen kognitiiviset merkitykset opettajien tarinoissa

YOOPIN KOGNITIIVISET MERKITYKSET (19)	
Arvioiva reflektio (12)	Kriittinen reflektio (7)
Pedagogisen ymmärryksen lisääntyminen (9)	Oman opetustoiminnan taustaoletusten uusiutuminen (4)
Opetuksen kehitystarpeen ymmärtäminen (3)	Opettamiseen liittyvien taustaoletusten ymmärtäminen (2)
	Kasvatustieteeseen liittyvien taustaoletusten ymmärtäminen (1)

Arvioivassa reflektiossa opettajat pohtivat koulutuksen merkitystä itselleen ymmärryksen lisääntymisen näkökulmasta. He saivat YOOPista uusia ajatuksia, ideoita ja näkemystä työhönsä. YOOP tutustutti opettajat pedagogisiin käsitteisiin ja auttoi heitä pääsemään mukaan pedagogiseen keskusteluun. Koulutus auttoi opettajia ymmärtämään uudella tavalla, mitä oppiminen ja opettaminen ovat. Sakarilla ymmärrys oppimisesta vahvistui vastareaktionä uusille merkityksille; hän sai vahvistusta jo olemassa oleville merkityksilleen tutustuessaan YOOP-koulutuksessa vastakkaisiin näkemyksiin ja todetessaan ne omien kokemustensa perusteella vääriksi.

” – heil [kasvatustieteilijöillä] oli eri näkemys siitä asiasta. Tyyliin tämmösistä et onks kaikki ihmiset ((naurahtaa)) tota yhtä kykeneviä oppimaan asioita. Sen kirjan mukaan on ja meidän käsityksemme mukaan ei ole. Mun esimerkiks oma kyky opiskella kieliä on erittäin paljon huonompi ku esimerkiks mun tyttärellä, joka oppii selvästi nopeemmin ja puoliso vielä nopeammin.” (Sakari)

Tutkimukseen osallistuneet opettajat reflektoivat haastatteluissa myös omaa opetustaan. YOOPin avulla he havaitsivat oman opetuksensa kehittämistarpeet ja vertasivat aiempia opetustapojaan uusiin menetelmiin. YOOP herätti opettajat tarkkailemaan opetustaan ja kursseilla tapahtuvia asioita systemaattisemmin. Vaikka haastateltavat pohtivat aiempia toimintamallejaan, ei pohdintoihin liittynyt toiminnan taustalla vaikuttavien oletusten tarkastelua. Näin ollen voidaan tulkita, että kyseessä on vanhan merkitysperspektiivin puitteissa tapahtuva arvioiva reflektio. Laura kertoo ryhtyneensä YOOPin jälkeen tarkastelemaan opetustaan ja sen kehittämistä aiempaa runsaammin ja tietoisemmin.

” – sit mä kävin sen TKK:n ne YOOP-opinnot tossa pari vuotta sitten, ni sit sitä kautta on ehkä enemmän miettiny sitä omaa opettamista ja miten sitä vois kehittää. Et aikasemmin se meni ehkä sillai vähän mutu-tuntumalla ja hihasta ravistamalla, nyt sitä on ehkä vähän enemmän miettiny jotenki systemaattisemmin perustellen et miks mä tein näin ja voisko sen tehdä jotenki muuten.” (Laura)

Taulukossa 15 esitetään otteet kuhunkin arvioivan reflektion teemaan kuuluvista analyysiyksiköistä.

Taulukko 15. Arvioiva reflektio YOOP-tarinoissa

YOOPIN KOGNITIIVISET MERKITYKSET	
Arvioiva reflektio	
Pedagogisen ymmärryksen lisääntyminen	YOOP oli minusta todella mielenkiintoinen ja hyödyllinen koulutus, koska siitä sai uusia ideoita. (Alpo 1) Sain YOOPista enemmän näkemystä työhöni. (Virpi 3)
Opetuksen kehitystarpeen ymmärtäminen	Eräs yllättävä havainto melkein kaikilla kursseillani on se, että suunnilleen puolet hylätyistä opiskelijoista eivät ole osallistuneet mihinkään kurssin toimintaan. [Seurauksena ratkaisun pohtiminen tähän ongelmaan.] (Alpo 4) Huomasin, että opetuksessani on paljon kehitettävää. (Antti 5)

Kriittistä reflektiota ilmaisevat maininnat koskivat tutkimuksen YOOP-aineistossa omaan opetukseen, opettamiseen ja kasvatustieteeseen liittyviä taustaoletuksia. Inkeri havaitsi YOOPin jälkeen omaksuneensa aiemmin eräänlaisen opettaja-roolin, josta luopumisen hän koki itselleen haastavaksi. Tämä ilmaisu antaa viitteitä siitä, että Inkeri ymmärsi opetuksensa perustuneen aiemmin sellaisiin oletuksiin opettajan roolista, jotka eivät vastanneet todellisuutta. Tämä ymmärrys realisoitui hänen opetus uudistuksensa myötä, kun uudet toimintatavat mahdollistivat opettaja-roolista luopumisen. Vuokko puolestaan havahtui tarkastelemaan opetuksensa taustalla vallinneita käsityksiä sekä YOOPissa että sitä seuranneessa opetus uudistuksessa. Kumulatiivisen oppimisprosessin myötä uudet merkitykset vahvistuivat ja hän alkoi ajatella oppimista ja opetusta uudella tavalla. Transformatiiviseksi tulkittavan oppimisprosessin myötä Vuokko sai varmuutta toimia uuden merkitysperspektiivinsä edellyttämällä tavalla.

” – et sit alko sitä oppimista ja opetusta ajattelemaan vähän eri tavalla. Et siihen saakka oli tehnyt aina just niin kuin oli aina itekin opiskellu, et tuolta tuli sit se herääminen et niin, onhan tässä muitakin tapoja, et tä ei välttämättä oo se ainoa ja oikee.”
(Vuokko)

Kriittinen reflektio kohdistui aineistossa myös opettamiseen yleisellä tasolla. Leevi sai YOOP-koulutuksessa vastauksia käytännön opetustyön herättämille kysymyksille. Nämä vastaukset toimivat hänellä uusien merkitysten lähteenä, jolloin vanhat, jo käytännön työssä kyseenalaistuneet oletukset korvautuivat uusilla, paremmin todellisuuden kokemuksta vastaavilla merkityksillä. Viljo puolestaan sai YOOPissa vahvistusta käytännön opetustyönsä synnyttämille käsityksille oppimisesta ja hyvästä opettajuudesta. Näin ollen voidaan olettaa, että merkitysperspektiivin uudistumisen sijaan kriittinen reflektio johti vanhan merkitysperspektiivin vahvistumiseen.

”Et olihan sitä silleen niinku jo itse huomannu tuolla nois, nois käytännön jutuissa, että siis niinku käytännössä tekemällä ja itse kokeilemalla ja yrityksen ja erehdyksen kautta ni tota, parhaiten oppii, mutta sit ihan tuolla YOOPissa sai sen niinku sanot, tietyllä tavalla vois sanoo ton arvovaltaisten asiantuntijoiden vahvistuksen sille että, et, et, et mitä se oppiminen ja oppiminen on ja miten ihminen parhaiten oppii, – –.”
(Viljo)

Leevi reflektoi tarinassaan kriittisesti kasvatustieteeseen liittyviä oletuksiaan. Hänellä oli YOOPiin tullessaan vankka käsitys kasvatustieteen epätieteellisyydestä. Altistuessaan ristiriitaisiksi kokemilleen merkityksille hän tukeutui voimakkaasti muihin koulutukseen osallistujiin, joiden kanssa hän pyrki pitämään yllä vanhoja merkityksiä asettamalla kasvatustieteen vitsailun kohteeksi. Haastattelussa Leevi tarkasteli vanhojen merkitystensä alkuperää ja kuvaili uuden ymmärryksen syntymistä koulutuksen myötä. Hän kertoo YOOP-koulutuksen jälkeen jopa hieman hävenneensä aiempia merkityksenantojaan.

” – tää niinkun oli hirveen kasvattavaa opiskella kasvatustieteitä että, että niinkun tutustu myös, myös tähän, tähän maailmaan ja, ja, ja niinkun sit vähän, vähän häpesikin niitä omia ennakkoluulojaan että, tuntematta tieteenalaa niin kritisoi sitä, – –.” (Leevi)

Taulukossa 16 esitetään otteita kriittisen reflektion teemoihin sisältyvistä analyysiyksiköistä.

Taulukko 16. Kriittinen reflektio YOOP-tarinoissa

YOOPIN KOGNITIIVISET MERKITYKSET	
Kriittinen reflektio	
Oman opetustoiminnan taustaoletusten muutos	Minä ymmärsin, että minulla oli aiemmin ollut todella vahvasti päällä eräänlainen opettaja-rooli, josta luopuminen oli erittäin haasteellista. (Inkeri 7) Siihen saakka olin opettanut aina samalla tavalla kuin minuakin oli opetettu, mutta YOOPissa minä heräsin siihen, että on olemassa muitakin tapoja opettaa. (Vuokko 3)
Opettamiseen liittyvien taustaoletusten ymmärtäminen	Minusta oli jännittävää huomata, että käytännön opetustyössä tekemiäni havaintojen pohjalta syntyneet käsitykset ja ajatukset oppimisesta ja hyvästä opettajuudesta saivat YOOPissa vahvistusta pedagogiikan ammattilaisilta. (Viljo 4) Minä ymmärsin, että tärkeintä on kehittää sellaisia opetusmenetelmiä, jotka toimivat huonoillakin opettajilla. (Leevi 3)
Kasvatustieteeseen liittyvien taustaoletusten ymmärtäminen	Jälkikäteen minä hieman häpesinkin omia ennakkoluulojani ja sitä, että olin kritisoinut kasvatustiedettä tuntematta koko tieteenalaa. (Leevi 2)

7.3.4 YOOP-koulutuksen emotionaaliset merkitykset opettajien tarinoissa

Merkitysperspektiivin kyseenalaistuminen herättää usein oppijassa epämiellyttäviä tunteita. Näiden tuntemusten tarkoituksena on suojella vanhaa merkitysperspektiiviä ohjaamalla huomiota pois jatkuvuuden tunnetta uhkaavista merkityksistä. Toisaalta uuden merkitysperspektiivin saavuttamiseen saattaa liittyä positiivisia tunteita, kun uudet merkitykset parantavat ihmisen toiminta-valmiuksia ja saavat vahvistusta käytännön kautta. Näin ollen sekä negatiiviset että positiiviset tunteet ovat olennainen osa transformatiivista oppimisprosessia. (Luoma 2009, 6, 9, 12.)

YOOPin emotionaaliset merkitykset siihen osallistuneille opettajille voidaan jakaa kahteen kategoriaan: negatiivisiin eli vanhoja merkityksiä vahvistaviin ja positiivisiin eli uusia merkityksiä vahvistaviin tunteisiin. Taulukossa 17 on esitelty opettajien YOOP-tarinoista löytyneet emotionaalisia merkityksiä koskevat teemat. Opettajien merkittävät tapahtumat pitivät sisällään innostuneisuuteen, tyytyväisyyteen, rohkeuteen, innostuksen laskuun, tyytymättömyyteen ja turhautuneisuuteen liittyviä kuvauksia yhteensä 11 mainintaa. Näistä kolmen kuvauksen tulkitsin liittyvän vanhoja merkityksiä vahvistaviin tunteisiin ja kahdeksan kuvauksen katsoin edustavan uusia merkityksiä vahvistavia tunteita.

Taulukko 17. YOOP-koulutuksen emotionaaliset merkitykset opettajien tarinoissa

YOOPIN EMOTIONAAALISET MERKITYKSET (11)	
Vanhoja merkityksiä vahvistavat tunteet (3)	Uusia merkityksiä vahvistavat tunteet (8)
Mielipaha (2)	Innostuksen nousu (4)
Innostuksen lasku (1)	Mielihyvä (2)
	Rohkeus (2)

Vanhoja merkityksiä vahvistavia negatiivisia tunteita mainittiin aineistossa melko vähän. Mainitut negatiiviset tunnekokemukset olivat kuitenkin erittäin voimakkaita. Muut kuin innostuksen laskuun liittyvät negatiiviset tuntemukset yhdistettiin yleiseksi mielipahan teemaksi. Yhtenä mielihyvä viittaavana tunteena aineistossa mainittiin tyytymättömyys YOOPin kouluttajia kohtaan. Paulalla tyytymättömyys liittyi sekä kouluttajien ominaisuuksiin että heidän suunnittelemansa koulutuksen sisältöihin. Tämä oli hänelle hyvin voimakas tunnekokemus, joka vaikutti hänen suhtautumiseensa sekä koulutusta että sitä järjestävää henkilöstöä kohtaan pitkäksi aikaa.

”– et mä olin varmaan aika epäkiitollinen oppilas siellä ku mä en oikeen mistään tykänny eikä mikään oikeen ollu silleen mieleistä.” (Paula)

Toinen aineistossa kuvattu mielipahaan viittaava tunne oli eriäviä mielipiteitä herättävän kirjallisuuden lukemisesta nouseva turhautuminen. Myös tämä on hyvä esimerkki siitä, kuinka merkitysperspektiivin rajoja koettelevat asiat herättävät ihmisessä voimakasta vastarintaa. Tässä tapauksessa Sakari kohdisti negatiiviset tunteensa koulutukseen liittyvien henkilöiden sijaan koulutuksen sisältöön. Hän tekee selvän erottelun kasvatustieteilijöiden näkemysten sekä omien näkemystensä välillä ja toteaa, että kirjassa asioita perustellaan tekaistuilla esimerkeillä. Näin tehdessään Sakari saattaa tiedostamattaan pyrkiä välttämään itsetutkiskeluun liittyviä epävarmuuden tunteita, joiden kohtaaminen saattaisi johtaa oletusten kriittiseen reflektioon (vrt. Mezirow 2000, 22).

”Nii se oli ikävä lukee tai niinku tylsää vähän lukee 30 sivuu semmost juttuu, joka todisteli sitä kaikilla keksityillä esimerkeillä elävästä elämästä jotka oli ihan selvästi tarkotushakuisia, vähän, aika naiivistisiaki. Mutta semmosta se aina on.” (Sakari)

Eräs aineistossa mainituista negatiivisista tunteista liittyi innostuksen laskuun opetuksen kasvavien vaatimusten edessä. Nämä tunteet heräsivät Antilla YOOPin suorittamisen jälkeen, kun hän koki tarvetta soveltaa uusia opetusmenetelmiä työssään. Antti kuvailee innostuksensa laskeneen suhteellisesti lisääntyneiden vaatimusten myötä.

”No ei siinä tullut kuin se että nimenomaan kun, kun näitä monta asiaa tulee, tulee esille sitten piti vähän kun ottaa vähän takapakkia että että lähtee vähän, kattoo vähän mitä tehdä et siinä, siinä se innostus, ei se innostus laskenut mutta se, se tavallaan se, se vaatimus, vaatimus nousi jolloin näki että nyt mä oon ihan, ihan kuin takana et pitäis tehdä, tehdä jotakin et silloin. Se ei ehkä kuvaa sitä se lasku siinä mut, mut ei se, ei se laskenut innostusta mutta suhteellisesti se laski tavallaan kun, kun vaatimus nousee se innostus jää taakse päin.” (Antti)

Myös osa toisista aineiston opettajista kertoi opetustilanteiden olleen haastavampia YOOPin suorittamisen jälkeen, mutta näissä tarinoissa haastavuus koettiin positiivisena piirteenä. Tämä ero saattaa selittyä yksilöiden eriävillä merkitysperspektiiveillä: se, mikä yhdestä tuntuu epämiellyttävältä, voi istua paremmin jonkun toisen oletusrakennelmiin (Luoma 2009, 9).

Taulukossa 18 on esitetty otteet vanhoja merkityksiä vahvistavat tunteet -kategorian teemojen analyysiyksiköistä.

Taulukko 18. Vanhoja merkityksiä vahvistavat tunteet YOOP-tarinoissa

YOOPIN EMOTIONAA LISET MERKITYKSET	
Vanhoja merkityksiä vahvistavat tunteet	
Mielipaha	YOOP oli todella hyvä koulutus, mutta en pitänyt YOOPin kouluttajista. (Paula 1) Minusta oli ikävää ja turhauttavaa lukea 30 sivua sellaista kirjaa, joka todisteli asiaansa keksityillä, tarkoitushakuisilla ja melko naiiveillakin esimerkeillä. (Sakari 1)
Innostuksen lasku	Kasvavien vaatimusten myötä innostukseni opetusta kohtaan laski suhteellisesti. (Antti 6)

Positiivisten emotionaalisten tuntemusten voidaan olettaa syntyvän siinä transformatiivisen oppimisen vaiheessa, kun uusi merkitysperspektiivi saa vahvistusta muilla uudistavan oppimisen ulottuvuuksilla, kuten sosiaalisissa suhteissa tai uudenlaisen toiminnan myötä. Positiiviset tunteet voivat liittyä myös vanhan merkitysperspektiivin rajoissa toimimisesta saatavaan tyydytykseen. Tämän tutkimuksen aineiston merkittävien tapahtumien yhteydessä mielihyvän ja innostuksen ilmaisujen voidaan kuitenkin tulkita liittyvän uudenlaisen toiminnan ja sitä kautta uudenlaisen merkityksellistämisen aiheuttamiin tunteisiin.

Uusia merkityksiä vahvistavista tunteista eniten aineistossa näkyi innostuksen nousu. Vaikka tämä tunne näkyi vain YOOPin jälkeisten tapahtumien kuvauksissa, sen alkuperä liitettiin vahvasti koulutukseen. Suurimmalla osalla opettajista innostus liittyi osittain myös muihin henkilöihin: Innostus lisääntyi keskusteluissa YOOP-koulutuksen suorittaneen kollegan kanssa tai YOOPin seurauksena tehdyn opetusuudistuksen myötä. Viljo kertoi innostuneensa opetuksensa uudistamisesta niin paljon, että päätti kollegansa kanssa tehdä muutoksista julkaisun. Inkeri puolestaan kertoo YOOPin seurauksena innostuneensa opetuksesta sekä saaneensa energiaa ja intoa organisoida yhteistyötä opettajien kesken omassa työyhteisössään.

”Eli tota kyl tää on tota sen YOOPin kautta, et jos en mä ois sitä YOOPpia käyny, niin, niin mä en ois saanu tukee tälle mun omalle ahaa-elämykselle ja ilman sitä YOOPpia, ni mul ei ois ollu sitä energiaa ja intoa alkaa keräämään näit ihmisiä kasaan.” (Inkeri)

Uudenlaisen merkitysperspektiivin vahvistumiseen voidaan liittää myös aineistossa esiintyneet tyytyväisyyden ja mielihyvän ilmaisut. Laura sai positiivisten tunteiden kautta vahvistusta tekemälleen opetus uudistukselle. Virpi puolestaan kuvailee YOOP-ryhmänsä kesäisten kokoontumisten ja mukavien keskustelujen herättämiä positiivisia tunteita.

”– ne meidän kokoonntumiset oli aivan mahtavia, ja tota, silloin oli kesä ja me kokoonnuttiin aina tossa [osaston nimi] pihalla ja, ja tota, meil oli todella mukavat keskustelut ja jotenki jäi hirveen hyvä fiilis siitä että, että tää on jotakin kauheen hyvää.” (Virpi)

Kolmantena positiivisena tunteena aineistossa mainittiin rohkeus. Opettaja tarvitsee rohkeutta sekä transformatiivisen oppimisprosessin herättämien tuntemusten kohtaamisessa että työyhteisönsä vanhojen toimintatapojen uudistamisessa. YOOP antoi Viljolle rohkeutta kokeilla uusia opetusmenetelmiä vahvistamalla hänen käytännön opetustyössä syntyneitä käsityksiään ja synnyttämällä uutta ymmärrystä oppimisesta.

”No kyl ehkä, ehkä siis mä sanoisin et ton YOOPin semmonen, tota, tärkein anti ehkä oli se että just tota (..) sieltä sai sitä rohkeutta kokeilla, ja että tota, opiskelijat ja, ja, sen niinku, ihmiset oppii kaikki ihan eri tavalla ja hirveen monella eri, eri, eri tavalla että tota, se luento ja tentti ei oo missään nimessä se oikee ja, tai siis ainut oikee, et niinku mahdollisimman monenlaisii ja erilaisii tapoja kokeilla ja et, ja et se toimii parhaiten ku laittaa opiskelijat ite tekemään, et kyl se niinku semmonen, tota, rohkeasti kokeilemaan.” (Viljo)

Taulukossa 19 on esitetty otteet uusia merkityksiä vahvistavat tunteet -kategorian teemojen analyysiyksiköistä.

Taulukko 19. Uusia merkityksiä vahvistavat tunteet YOOP-tarinoissa

YOOPIN EMOTIONAALISET MERKITYKSET	
Uusia merkityksiä vahvistavat tunteet	
Innostuksen nousu	Keskustelumme [kollegani kanssa] innostivat minua ja ajattelin, että voisin sittenkin opettaa jollain uudella tavalla. (Antti 8) Olen todella innostunut opetuksesta ja sen kehittämisestä, koska ne ovat minulle tärkeitä asioita. (Inkeri 9)
Mielihyvä	Minulle jäi todella hyvä tunne siitä toiminnasta. (Virpi 1) Minulle tuli siitä jälkikäteen todella hyvä tunne. (Laura 5)
Rohkeus	YOOPin tärkein anti oli kuitenkin se, että sieltä sai rohkeutta kokeilla uusia opetusmenetelmiä. (Viljo 6) Kurssi oli aikaisemmin toteutettu todella huonosti ja YOOPista rohkaistuneena minä päätin kokeilla toisenlaista opetustapaa. (Laura 4)

7.3.5 YOOP-koulutuksen kontekstuaaliset merkitykset opettajien tarinoissa

Tutkimuksen YOOP-aineistosta löytyi vain vähän kontekstuaalisia pohdintoja. Sijoitin kontekstia koskeviksi tulkitut pohdinnat myös YOOPin sosiaalisiin merkityksiin, sillä niissä käsiteltiin myös yksittäisten kollegoiden toimintaa. Tulkitsin tässä luvussa esiteltävien analyysiyksiköiden kuitenkin viittaavan myös laajempaan työyhteisön asenneilmastoon, joka vaikutti joko edistävästi tai ehkäisevästi haastateltavien kokemukseen ja YOOP-koulutukseen osallistumiseen. Alakategorioiksi sain näin ollen ”Vanhoja merkityksiä vahvistavat kontekstuaaliset tekijät” ja ”Uusia merkityksiä vahvistavat kontekstuaaliset tekijät”. Näiden alle sijoittuu yhteensä kaksi teemaa, joista vanhoja merkityksiä vahvistavaksi tulkitsin teeman ”Työyhteisön opetuksen kehittämistä vähättelevä asenne” ja uusia merkityksiä vahvistavaksi tulkitsin teeman ”Työyhteisön opetuksen kehittämiseen kannustava asenne”. Kontekstuaaliset teemat on esitetty taulukossa 20.

Taulukko 20. YOOPin kontekstuaaliset merkityksen opettajien tarinoissa

YOOPIN KONTEKSTUAALISET MERKITYKSET (3)	
Vanhoja merkityksiä vahvistavat kontekstuaaliset tekijät (1)	Uusia merkityksiä vahvistavat kontekstuaaliset tekijät (2)
Työyhteisön opetuksen kehittämistä vähättelevä asenne (1)	Työyhteisön opetuksen kehittämiseen kannustava asenne (2)

Vanhoja merkityksiä vahvistavien kontekstuaalisten tekijöiden kategoriassa Inkeri kertoo, kuinka TKK:n työyhteisön opetuksen kehittämisen merkitystä vähättelevä asenne vaikutti ehkäisevästi hänen tarpeeseensa kehittää itseään opettajana. Inkeri koki helpommaksi mukautua yleiseen asenteeseen, jonka mukaan opetus on vain tutkimuksen ohella hoidettava pakollinen sivutyö.

” – se oli oikeestaan semmonen niinku kollegoiden yhteinen niinku semmonen asenne oli niinku sellanen et opetus on vaan sellanen pakko joka hoidetaan. Sillonhan meillä oli vielä opetusvelvollisuus ja se, ja se oli semmonen tavallaan että, et se yhteisö, tää yhteisö missä, missä niinku TKK:lla eletään ni, tää yhteisö vähättelee opettamisen merkitystä ja se oli paljon helpompaa olla osa sellasta yhteisöä, kuin että lähtis itteään kehittämään.” (Inkeri)

Taulukossa 21 esitetään ote vanhoja merkityksiä vahvistavat kontekstuaaliset tekijät -kategorian alle sijoittuvan teeman analyysiyksiköstä.

Taulukko 21. Vanhoja merkityksiä vahvistavat kontekstuaaliset tekijät YOOP-tarinoissa

YOOPIN KONTEKSTUAALISET MERKITYKSET	
Vanhoja merkityksiä vahvistavat kontekstuaaliset tekijät	
Työyhteisön opetuksen kehittämistä vähättelevä asenne	Koska yleinen asenne opetuksen kehittämisen kohtaan oli niin vähättelevä, lähdin minäkin O3-kurssille ja YOOPiin mukaan vähän skeptisenä. (Inkeri 1)

Uusia merkityksiä vahvistavien kontekstuaalisten tekijöiden kategoriassa Viljo kertoo osallistuneensa YOOP-koulutukseen osastollaan toimineen aktiivisen opetuksen kehitystiimin kannustavan suhtautumisen ansiosta. Myös Vuokko kuvailee työyhteisössään vallinnutta kannustavaa ja opetuksen kehitystyöhön positiivisesti suuntautuvaa ilmapiiriä. Hän kertoo TKK:n työyhteisön asenteen opetuksen kehittämistä kohtaan parantuneen verrattuna aiemmin vallinneeseen, hyvin kielteiseen ja vähättelevään asenneilmastoon.

”– se [työyhteisön positiivinen asenne opetuksen kehittämistä kohtaan] nopeutti sitä opetukseen mukaan lähtemistä, et en tiedä sitte et oisko siihen jossain vaihees ite heränny tavallaan sen työn kautta, mut ku se oli kuitenkin jo asia mille ainakin jotkut teki jo jotain, et se oli siinä mielessä hyväksytty. Ja vaikka sitä nytki on tuskailtu et opetusta ei arvosteta eikä muuta, eikä sitä nyt ehkä vielä tutkimuksen rinnalla, mut sit taas muistaa toisen vanhemman kollegan kommentin, mille oli suurinpiirteen 70–80-luvun vaihteessa esimies todennu et no opetus tehdään vasemmalla takajalalla et ei siihen tarvii aikaa käyttää, et se tota, hoida se pois. Et siinä mielessä kuitenkin se ilmapiiri oli suotuista lähtee itekki harrastaa et.” (Vuokko)

Taulukossa 22 esitetään otteet uusia merkityksiä vahvistavat kontekstuaaliset tekijät -kategorian alle sijoittuvan teeman analyysiyksiköistä.

Taulukko 22. Uusia merkityksiä vahvistavat kontekstuaaliset tekijät YOOP-tarinoissa

YOOPIN KONTEKSTUAALISET MERKITYKSET	
Uusia merkityksiä vahvistavat kontekstuaaliset tekijät	
Työyhteisön opetuksen kehittämiseen kannustava asenne	Muutama kollegani oli jo suorittanut YOOPin ja heillä oli siitä hyviä kokemuksia. (Vuokko 1) Myös tiimiin kuuluvien opettajien kehotukset vaikuttivat siihen, että päätin osallistua YOOP-koulutukseen. (Viljo 1)

8 Tutkimusprosessin arviointi

Laadullista tutkimusta arvioidaan tarkastelemalla koko tutkimusprosessin ja sen aikana tehtyjen valintojen luotettavuutta (ks. Luoma 2006). Tutkimuksen luotettavuustarkastelussa huomio kiinnittyy työn validiteettia, reliabiliteettia, objektiivisuutta ja tulosten yleistettävyyttä koskeviin kysymyksiin.

Narratiivisessa tutkimuksessa validiteetilla viitataan pikemminkin analyysin huolellisuuteen ja tarkoituksenmukaisuuteen kuin tutkimuksessa tuotetun tiedon totuudenmukaisuuteen objektiivisen todellisuuden suhteen. Tämä validiteetin määritelmä on käyttökelpoinen etenkin silloin, kun luotettavuustarkastelun kohteena ovat sosiaalisesti konstruoitujen merkitysten tulkinnat. Narratiivisen tutkimuksen reliabiliteetilla puolestaan viitataan mittausten toistettavuuden sijaan esimerkiksi litteroidun aineiston luotettavuuteen. Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta parantavat tutkimusprosessin huolellinen ja perusteltu toteutus, tutkimusvaiheiden läpinäkyvyys, tulosten johdonmukaisuus ja tehtyjen johtopäätösten vakuuttavuus. (Polkinghorne 1988, 175–177; Kvale 1995, 24, 36.) Seuraavaksi tarkastelen tässä työssä tehtyjen valintojen vaikutusta tutkimuksen luotettavuuteen.

Tutkimusprosessissa oli tutkimuskysymysten kannalta perusteltua pyrkiä neutraaliuteen YOOP-koulutuksen suhteen siten, etteivät haastateltavat tienneet erityisestä kiinnostuksestani koulutusta kohtaan ennen haastatteluita. Koska opetuksesta kiinnostuneet ja opetustaan aktiivisesti kehittävät opettajat muodostavat TKK:lla tiiviin yhteisön, on osa haastateltavista saattanut kuitenkin kuulla tutkimuksesta jo etukäteen. Käytännössä on mahdoton tietää, kuinka paljon tutkimuksen TKK:lla ideoineet henkilöt ovat puhuneet asiasta muille tietämättäni. Lisäksi on mahdollista, että pilottihaastatteluihin osallistuneet henkilöt ovat kertoneet tutkimuksesta ja sen tarkoituksesta työyhteisössään. Itse en puhunut haastateltavista tai haastatteluiden sisällöistä lainkaan ulkopuolisten kanssa.

YOOP-koulutusta ei mainittu aloitteestani missään aineiston keruun vaiheessa. Myöskään kukaan haastateltavista ei erikseen maininnut YOOPia haastattelujen ulkopuolisissa keskusteluissa. Haastatteluissa useat haastateltavat selittivät yksityiskohtaisesti, mikä YOOP-koulutus on. Osa haastateltavista myös suhtautui YOOPiin varauksellisesti tai saattoi joiltain osin jopa arvostella koulutusta. Tämä viittaisi siihen, etteivät he tienneet erityisestä kiinnostuksestani YOOPia kohtaan. Haastattelun lopussa kerroin haastateltaville, että tuloksia esitellään mahdollisesti ainakin YOOP-koulutuksen osalta TKK:lla. Heillä oli koko tutkimusprosessin ajan mahdollisuus kieltäytyä osallistumasta tutkimukseen.

Haastatteluissa tuli esille sellaisia negatiivisia tapahtumia, jotka saattaisivat vaikuttaa haitallisesti yksittäisten henkilöiden asemaan TKK:n työyhteisössä. Haastateltavien anonymiteetin suojaamiseksi kuvailen yksittäisiä haastateltavia raportoinnissa vain sukupuolen perusteella. Sekä haastateltavien että YOOPin kouluttajien anonymiteetin suojaamiseksi kerron YOOPin suoritusvuodet neljän vuoden tarkkuudella. Myös lukijoille esitettävät aineistolainaukset on valittu huolellisesti siten, ettei haastateltavia voida tunnistaa. Opettajien piirtämistä opettajaksi tulemisen viivoista olen peittänyt kaikki henkilöllisyyteen viittaavat kohdat. Piirroksia ei myöskään yhdistetä haastateltavia merkitseviin pseudonyymeihin. Opettajaksi tulemisen tarinoiden ja YOOP-tarinoiden kommentointipyyntöön yhteydessä opettajia pyydettiin kommentoimaan, mikäli he uskoivat tarinoiden paljastavan heidän henkilöllisyytensä. YOOPin suoritusvuosien pyöristämisen jälkeen kukaan haastateltavista ei halunnut tehdä muutoksia tarinoihinsa anonymiteettinsä parantamiseksi.

Asemani tutkijana suhteessa tutkittaviin oli selkeästi epätasapainoinen: Haastateltavat olivat minua usein huomattavasti vanhempia. Lisäksi he olivat tiedeyhteisön arvostettuja jäseniä, kun taas itse olin opiskelija Teknillisen korkeakoulun ulkopuolelta. Asemani kasvatustieteilijänä saattoi asettaa osaamiseni kyseenalaiseksi matemaattis-luonnontieteellisesti suuntautuneiden haastateltavien silmissä. Myös haastattelussa käytetty aineiston keruun metodi lisäsi haastateltavien valtaa; sen sijaan, että olisin esittänyt valmiiksi suunniteltuja kysymyksiä, pyrin antamaan haastateltaville mahdollisuuden kertoa itsestään mahdollisimman vapaasti (ks. Kohler Riessman 2008, 24). Tämä epätasapainoinen valta-asetelma noudattaa valitun haastattelumetodin periaatteita: yhden kysymyksen haastattelussa vallan tulisi olla mahdollisimman pitkälle haastateltavalla (Wengraf 2001, 113; ks. luku 6.1).

Tutkimus rakentuu pitkälti transformatiivisen oppimisen teorian varassa, jolloin teoriaan sisältyvät taustaoletukset ja ristiriidat vaikuttavat tutkimuksen luotettavuuteen. Olen työssäni laajentanut teoriaa poimimalla sen tueksi elementtejä myös teorian ulkopuolelta. Näin olen pyrkinyt ylittämään teorian kognitiivisen painottuneisuuden. Olen pyrkinyt huomioimaan myös teoriaan sisältyvät ristiriitaisuudet siltä osin, kun ne saattavat vaikuttaa tutkimuksen onnistumiseen. (Ks. esim. Luoma 2009, Taylor 2000.)

Suurin osa yksilön transformatiivista oppimista käsittelevistä tutkimuksista on tehty jälkikäteen siten, että haastateltavia on pyydetty muistelemaan jo tapahtunutta muutosprosessia. Näissä tutkimuksissa ei osoiteta niitä oletuksia ja merkityksiä, joita henkilöillä oli ennen muutosprosessia. (Taylor 2000, 295, 298.) Tämän työn puitteissa merkitysperspektiivin muutosta seuraavan pitkätaikutuksen toteuttaminen olisi ollut ajallisesti mahdotonta. Lisäksi tutkimusasetelmaa voidaan perustella sillä, että haastateltavia pyydettiin muistelemaan erilaisia tapahtumia opettajaksi tulemisen kertomuksen varrelta sen sijaan, että heitä suoraan pyydetäisiin kertomaan muutosprosessista.

Merkittävien tapahtumien paikantaminen aineistosta ja niiden luokittelu teemoiksi tapahtuivat oman tulkintani varassa. Minä tulkitsin sekä haastateltavien kertomuksia että analyysin pohjana käytettyä teoriaa. Tulkinnanvaraisuutta lisäsi teemoittelussa käytettyjen ulottuvuuksien yhteenkietoutuneisuus (ks. Silkelä 1999, 73). On mahdollista, että toinen tutkija olisi analyysissa päätenyt erilaisiin ratkaisuihin. Opettajaksi tulemisen tarinoiden osalta tutkimuksessa käytettiin osalle aineistosta toista, tutkimukseen hyvin perehtynyttä koodaajaa, joka päätyi analyysissaan samansuuntaisiin ratkaisuihin. Toisen koodaajan käytön ja tulkintojen yhdenmukaisuuden voidaan katsoa parantavan tutkimuksen reliabiliteettia (ks. Anfara ym. 2002, 30). Tulkintojen perusteita on koeteltu myös graduseminaareissa koko tutkimusprosessin ajan.

Hyödynsin tutkimusaineiston analyysissa sekä narratiivien temaattista analyysia että narratiivista analyysia. Analyysimenetelmien triangulaation voidaan katsoa parantavan tutkimuksen validiteettia, reliabiliteettia ja objektiivisuutta. Tutkimuksen validiteettia on pyritty lisäämään myös esittämällä tutkimusprosessin vaiheet ja sen aikana tehdyt päätökset mahdollisimman tarkasti, perustellusti ja yksiselitteisesti. Lukijalla on mahdollisuus tutustua konstruoimaani aineistoon sekä siihen teoreettiseen viitekehykseen, jonka pohjalta analyysi on tehty. Analyysin läpinäkyvyys antaa lukijalle mahdollisuuden arvioida tehtyjen valintojen ja tulkintojen pätevyyttä suhteessa teoriaan ja aineistoon. (Polkinghorne 1995, 20; Anfara ym. 2002, 30; Silkelä 1999, 68.)

Tutkimuksessa pyrin esittämään haastateltavien kokemukset mahdollisimman rehellisesti. Aineistolainauksien runsas määrä ja haastateltavien mahdollisuus kommentoida omia YOOP-tarinoitaan lisäävät tutkimuksen luotettavuutta. Toisaalta sitä, etteivät kaksi haastateltavaa käyttäneet tätä mahdollisuutta, voidaan pitää luotettavuutta heikentävänä tekijänä. Kommentoimatta jättäneet haastateltavat saattoivat kokea, ettei kommentoinnin tarvetta ole. Toisaalta työkiireet saattoivat estää haastateltavia lukemasta tai ainakin kommentoimasta tarinoitaan.

Vaikka haastateltavia oli määrällisen tutkimuksen vastaajamääriin nähden vähän, on aineiston määrä laadullisen tutkimuksen kannalta riittävä. Koska kvalitatiivisessa tutkimuksessa ei pyritä tulosten yleistettävyyteen, ovat aineiston määrä ja laatu tärkeämpiä kuin vastaajien määrä (ks. Marjala 2009, 221). Narratiivinen lähestymistapa ja koulutuksen kumulatiivisten vaikutusten tarkastelu tuovat syvyyttä koulutuksen vaikutusten tutkimukseen kvantitatiiviseen kyselyyn verrattuna (ks. Polkinghorne 1988, 176). Kvalitatiivinen tutkimus mahdollistaa koulutuksen vaikuttavuuden tarkastelun kokonaisuutena ilman, että muita vaikuttavia tekijöitä pyritäisiin sulkemaan ulkopuolelle.

Tutkimuksessa saatuja tuloksia ei voida yleistää, mutta ne antavat kuitenkin viitteitä siitä, millaisten merkittävien tapahtumien kautta yliopisto-opettajaksi tuleminen koetaan tapahtuvan (ks. esim. Webster & Mertova 2007, 89). Lisäksi tulokset antavat viitteitä YOOP-koulutuksen merkityksestä sen suorittaneiden yliopisto-opettajien pedagogisen tietoisuuden muutoksessa transformatiivisen oppimisen seurauksena. Tuloksia voidaan hyödyntää YOOP-koulutuksen ja laajemmin yliopistopedagogisen koulutuksen kehittämisessä. Saatuja tuloksia voidaan myös käyttää lähtökohtana yliopisto-opettajuutta koskevissa jatkotutkimuksissa (ks. Silkelä 1999, 68).

9 Pohdinta

Tässä luvussa pohdin edellä esiteltyjen tulosten valossa sitä, millaisia merkittäviä tapahtumia yliopisto-opettajaksi tulemiseen liitetään, mikä merkitys YOOP-koulutuksella on yliopisto-opettajaksi tulemisessa ja kuinka yliopistopedagoginen täydennyskoulutus voisi tukea yliopisto-opettajien transformatiivista oppimista (ks. kuvio 1 sivulla 14).

9.1 Yliopisto-opettajaksi tuleminen

Tutkimuksen tulokset osoittavat, että ainakin luonnontieteellis-teknisesti suuntautuneiden tutkija-opettajien kohdalla voidaan perustellusti puhua opettajaksi tulemisesta opettajana kehittymisen sijaan. Opettajaksi tulemisen tarinoissa opettajaksi tuleminen tapahtui sattumanvaraisesti ja usein jopa vastentahtoisesti silloin, kun esimerkiksi oman alan töitä ei löytynyt. Useimmat haastateltavat korostivat, etteivät he olleet missään opettajaksi tulemisensa vaiheessa varsinaisesti suunnitelleet opettajaksi ryhtymistä. Opettamistoiminta alkoi usein vaivihkaa tai pakon edessä ilman, että itseä olisi ajateltu opettajana. Oman opettajuuden tiedostaminen ja itsensä ajatteleva opettajana tapahtuikin usein vasta uran myöhemmissä vaiheissa.

Yliopisto-opettajaksi tulemisen koetaan tämän tutkimuksen mukaan alkavan usein jo huomattavasti ennen ensimmäistä opetuskokemusta yliopistolla. Sen voidaan kokea alkavan jo nuoruusvuosiin sijoittuvasta tuttavien opettamisesta tai toimimisesta yhdessä varhaisten opettajan esikuvien kanssa. Mikäli nämä varhaiset tapahtumat liitetään merkittäväksi osaksi opettajaksi tulemisen kokemusta, samankaltaisia tapahtumia pidetään usein merkittävinä myös opettajaksi tulemisen myöhemmissä vaiheissa. Esimerkiksi nuorena palkitsevaksi koettu kahdenkeskinen opettaminen näkyi haastateltavien tarinoissa usein opiskelijakontaktin merkitystä korostavina tapahtumina myös tarinan myöhemmissä vaiheissa. Myös varhaiset merkittävät opettajan mallit näkyivät tarinoiden myöhemmissä vaiheissa opettajan malleihin ja esikuviin liittyvien tapahtumien korostumisena.

Tutkimuksen tuloksista selviää, että yliopisto-opettajaksi tulemiseen liitettiin eniten toiminnallisesti, sosiaalisesti ja emotionaalisesti merkittäviä tapahtumia. Yksittäisistä teemoista opettajat nostivat useimmiten esille pedagogisen koulutuksen suorittamisen. Seuraavaksi suosituimpia teemoja opettajaksi tulemisen tarinassa olivat opettaminen ja opettajan mallit. Myös mielipahan tuntemukset ja opetuksen kehitystarpeen ymmärtäminen olivat merkittäviä opettajaksi tulemisen teemoja. Edellä lueteltujen teemojen lisäksi opetuksen uudistaminen, opetettavien suhtautuminen opetukseen ja opiskelijakontaktin tärkeys nousivat merkittävinä teemoina esille opettajien tarinoissa. Myös mielihyvän tuntemuksia kuvailevia tapahtumia esiintyi aineistossa runsaasti.

Omat kokemukset opettajista, opiskelusta ja opettamisesta ovat usein yliopisto-opettajien merkittävimpiä tiedonlähteitä siitä, millaista opettaminen on, millaista opettamisen tulisi olla ja millainen on hyvä tai huono opettaja. Opettamiseen liittyy opettajilla usein myös voimakkaita mielihyvän tuntemuksia. Opetettavien suhtautuminen opetukseen antaa opettajille tärkeää palautetta siitä, kuinka heidän opetustoimintansa on onnistunut. Opiskelijoilta saatavan palautteen lisäksi voisi olettaa, että kollegoilta ja laajemmin työyhteisöltä saadut viestit vaikuttaisivat siihen, kuinka opettaja kokee opetuksensa onnistumisen suhteessa sille asetettuihin tavoitteisiin. Näin ei kuitenkaan tässä tutkimuksessa käynyt, vaan kontekstuaalisesti merkittävät ja kollegoihin liittyvät merkittävät sosiaaliset tapahtumat jäivät aineistossa hyvin vähäisiksi.

Kaikki haastateltavat nostivat yliopistopedagogisen YOOP-koulutuksen suorittamisen merkittäväksi opettajaksi tulemisen tapahtumaksi. Pedagoginen täydennyskoulutus tarjoaa yliopisto-opettajalle usein ensimmäisen mahdollisuuden ja tilan ajatella itseään pedagogisena toimijana opettavan tutkijan sijaan. Tämän tutkimuksen aineistossa suurin osa opetuksen uudistuksista tehtiin yliopistopedagogisen täydennyskoulutuksen jälkeen, jolloin tutkimuksessa haastatellut opettajat useimmiten kertoivat havainneensa opetuksensa kehitystarpeen. Usein tätä ymmärrystä edelsivät myös innostuksen lasku tai mielipahan tuntemukset.

Seuraavassa luvussa tarkastellaan, millaisia merkityksiä YOOP-koulutuksella on yliopisto-opettajaksi tulemisessa.

9.2 Yliopistopedagoginen koulutus yliopisto-opettajaksi tulemisen transformatiivisen oppimisprosessin ytimessä

Tutkimuksen tuloksista selviää, että YOOP-koulutukseen liitettiin eniten sosiaalisia, toiminnallisia ja kognitiivisia merkityksiä. Vähiten YOOPiin liitettiin aineistossa emotionaalisia ja kontekstuaalisia merkityksiä. Yksittäisistä teemoista opettajat nostivat useimmiten esille YOOPin kognitiivisiin merkityksiin viittaavia pedagogisen ymmärryksen lisääntymiseen liittyviä merkittäviä tapahtumia. Muista teemoista esille nousivat voimakkaasti YOOP-ryhmäläisten ja YOOPin jälkeen tehtyjen opetusuudistusten merkitys pedagogisen tietoisuuden muutoksessa. Neljänneksi eniten opettajat korostivat kollegoiden kannustavan vaikutuksen, oman opetustoiminnan taustaoletusten muutoksen sekä innostuksen nousun merkitystä oman oppimisprosessinsa kannalta. Myös muun muassa opiskelijoiden suhtautuminen uusiin opetusmenetelmiin sekä YOOPissa tapahtunut opiskelu muodostuivat haastateltaville merkittäviksi oppimisen lähteiksi.

Tässä tutkimuksessa YOOP-koulutukseen liitetyt merkitykset tukevat aiemmista yliopistopedagogisen koulutuksen vaikuttavuuden tutkimuksista saatuja tuloksia. Aiemmissa tutkimuksissa korostetut uudet tiedot ja näkökulmat, kollegiaalinen tuki, ryhmähenki ja mahdollisuus keskustella muiden opettajien kanssa sekä mahdollisuus tutustua pedagogiseen kirjallisuuteen yliopistopedagogisen koulutuksen tärkeimpänä antina saivat vahvistusta myös tästä tutkimuksesta. Myös lisääntynyt motivaatio opettajana kehittymiseen ja uusien opetusmenetelmien kokeiluun näkyi tämän tutkimuksen tuloksissa. (Vrt. esim. Postareff ym. 2007; Levander & Ruohisto 2008.)

Toisin kuin Postareffin ym. (2007) tutkimuksessa, tässä tutkimuksessa haastatellut opettajat liittivät koulutukseen kuitenkin myös negatiivisia merkityksiä. Tämä saattaa johtua siitä, että Postareffin ym. tutkimuksesta poiketen tässä tutkimuksessa huomioitiin myös koulutuksen kumulatiiviset vaikutukset. Tulokset vahvistavat käsitystä siitä, että yliopistopedagoginen koulutus tekee opettajat tietoisemmiksi omista rajoituksistaan ja ongelmistaan opettajina. Tämä tietoisuus liittyy merkitysperspektiivin kyseenalaistumiseen ja on edellytyksenä uusien opetuksellisten lähestymistapojen omaksumiselle. (Postareff 2007, 569.)

9.2.1 Oman opetuksen ongelmat kriittisen reflektion herättäjinä

Tutkimukseen osallistuneiden opettajien tarinoista selviää, kuinka erilaisissa transformatiivisen oppimisen vaiheissa he olivat YOOPiin osallistuessaan. YOOPissa tapahtui kriittistä reflektiota erityisesti niillä henkilöillä, jotka osallistuivat koulutukseen käytännön kokemuksistaan kumpuavien ongelmien myötä. Mikäli haastateltava oli kokenut irtautumista TKK:n yhteisöstä, hänen oli helpompi tukeutua koulutuksen tarjoamiin uusiin sosiaalisiin suhteisiin. Ahdistusta ja hämmennystä herättäviä tapahtumia kohdanneet saattoivat kokea koulutuksen tarjoamat merkitykset ikään kuin vastauksina jo aiemmin syntyneisiin kysymyksiin. Nämä henkilöt usein kokivat YOOPiin liittyen positiivia tunteita, joita vastausten saaminen ja uuden merkitysperspektiivin vahvistuminen heissä herättivät. Erityisesti sosiaalisen tuen saaminen uusille merkityksille oli heille erittäin tärkeää.

Suurin osa aineiston opettajista ei ollut kokenut ristiriitaa käytännön ja merkitysperspektiivinsä välillä ennen koulutukseen osallistumista. Heille YOOP-koulutus oli usein ensimmäinen tilaisuus tarkastella omaa opetusta ja itseä opettajana sekä altistua vanhaa merkitysperspektiiviä kyseenalaistaville uusille merkityksille. Nämä henkilöt saattoivat kuvailla YOOPia tai siihen välillisesti kytkeytyvää toimintaa itselleen eräänlaisena alkuna, joka sysäsi liikkeelle kumulatiivisen uudistavan oppimisprosessin. He kertoivat usein saaneensa YOOPista pieniä ajatuksen ituja ja kuvailivat tapahtumia, joissa he koettelivat uusia merkityksiä joko onnistuen tai epäonnistuen kokeiluissaan. Näiden opettajien kohdalla merkitysperspektiivin muutos tapahtui mahdollisesti myöhemmin yksittäisten merkitysskeemojen uusiutumisen seurauksena.

9.2.2 Koulutukseen osallistujat toistensa transformatiivisen oppimisen tukena

Yliopistopedagogisen koulutuksen rinnastaminen iltapäiväkerhoon ja askarteluun sekä koulutuksen tieteelliseen perustaan kohdistuva vitsailu saattavat heijastaa merkitysperspektiiville koettua uhkaa. Nämä osallistujat reagoivat uhkaan turvautumalla puolustusmekanismeihin, kuten vastakkainasetteluun kouluttajien ja yhteisiä merkityksiä jakavien opettajien välillä. (Ks. Mezirow 1995, 21; 2000, 3.) Koulutuksen myöhemmässä vaiheessa monet opettajat samaistuiivat aiempaa enemmän kasvatustieteilijöihin ja opetuksen kehittäjiin, jolloin vastakkainasettelu tapahtui vanhoja merkityksiä edustavien TKK:n opettajien ja uutta merkitysperspektiiviä tukevien kasvatustieteellisesti suuntautuneiden henkilöiden välillä. Tällöin korostuu esimerkiksi YOOPin kouluttajien uusia merkityksiä vahvistava rooli. Tällaisesta muutoksesta antaa viitteitä myös esimerkiksi hakeutuminen pedagogiseen jatkokoulutukseen. Näiden henkilöiden voidaan tulkita päässeensä transformatiivisen oppimisen mallissa siihen vaiheeseen, jossa uudet sosiaaliset suhteet korvaavat vanhoja merkityksiä ylläpitäneet suhteet. Tällöin uudet suhteet muodostuvat henkilölle usein vanhoja suhteita tärkeämmiksi.

Tutkimuksessa haastatellut opettajat kertoivat kokeneensa muiden YOOP-koulutukseen osallistuneiden opettajien läsnäolon koulutuksessa antoisaksi. He saattoivat pitää muita opettajia merkittävänä tiedonlähteenä, jotka tuntevat TKK:n kulttuurin, sen työolosuhteet, toimintatavat ja osittain myös opetettavan substanssin asettamat rajoitukset. Tukeutuminen toisiin ryhmäläisiin ja heidän ajatuksiinsa saattaa johtua myös halusta säilyttää ryhmän sosiaalinen hyväksyntä. Tästä syystä olisi tärkeää, että ryhmä koostuisi erilaisia taustoja, kokemuksia ja merkityksiä omaavista henkilöistä; transformatiivisen oppimisprosessin eri vaiheissa olevat osallistujat ehkäisevät vastakkainasettelua uusia, ristiriitaisia merkityksiä edustavien kasvatustieteilijöiden ja vanhoja, jaettuja merkityksiään puolustavien opettajien välillä.

Keskustelemalla keskenään opetuksensa epäkohdista, opettajat saavat vertaistukea toisiltaan. Samalla he saattavat ensimmäistä kertaa reflektoida omaa opetustoimintaansa ja mahdollisesti myös tunnistaa toimintansa taustalla vaikuttavia oletuksia. YOOPissa esitetyt uudet merkitykset saavat koulutuksessa vahvistusta nämä merkitykset jo sisäistäneiltä osallistujilta, mikä saattaa edesauttaa myös muiden osallistujien transformatiivista prosessia. Pedagogisesti tiedostavat opettajat voivat toimia esikuvina ja opettajan malleina niille opettajille, jotka ensimmäistä kertaa pohtivat opetustaan kriittisesti. Mahdollisuus solmia uutta merkitysperspektiiviä vahvistavia sosiaalisia suhteita helpottaa vanhaa merkitysperspektiiviä tukevista suhteista irtautumista ja toisaalta ehkäisee sosiaalisen hyväksynnän menettämisen pelkoa.

9.2.3 Kontekstin huomioiminen transformatiivisessa oppimisessä

Tukeutuminen transformatiivisessa oppimisessä YOOPin kouluttajiin saattaa tapahtua todennäköisemmin niillä opettajilla, jotka eivät tunne TKK:n laajempaa työyhteisöä omakseen. Tällaiset henkilöt voivat paremmin myös reflektoida sitä kontekstia, jossa opettaminen tapahtuu. Tutkimuksen YOOPia koskevassa aineistossa ainoastaan kolmen opettajan merkittäviin tapahtumiin liittyi kontekstuaalinen ulottuvuus. Kontekstuaalisten pohdintojen vähäisyys viestii hyvin

homogeenisestä työyhteisöstä. Kun koulutukseen osallistuu hyvin samankaltaisen merkitysperspektiivin ja kokemusmaailman omaavia ihmisiä, ei kontekstuaalisille pohdinnoille synny ristiriitaa synnyttäviä herätteitä. Kokiessaan omien merkitystensä poikkeavan muun yhteisön jakamista merkityksistä, saattaa opettaja hakeutua erilaista kokemusmaailmaa ja merkitysperspektiiviä edustavien henkilöiden seuraan. Tällaista seuraa löytyy usein esimerkiksi yhteisön ulkopuolella järjestettävästä pedagogisesta täydennyskoulutuksesta.

Pedagogisessa koulutuksessa vallitsevat asenteet ja arvot poikkeavat usein huomattavasti opettajan työyhteisön suhtautumisesta opetukseen ja sen kehittämiseen (Gibbs & Coffey 2004, 98). Yliopistopedagogiseen koulutukseen osallistujien toimintaympäristö, sen kulttuuri ja toimintatavat määrittävätkin välillisesti koulutukseen liitettyjä merkityksiä. Esimerkiksi Vuokko koki opettajaksi tuleminen tarinassaan pedagogiseen kehitystoimintaan osallistumisen suotavaksi, kun taas Inkeri kohtasi hyvin negatiivisen ja opetuksen kehittämisen merkitystä vähättelevän ilmapiirin työyhteisössään. Inkerillä taustaoletusten kriittiseen reflektioon johtava ristiriita syntyi hänen todellisuuskokemuksensa ja hänelle työyhteisössä tarjolla olevien merkitysten välillä koetusta poikkeavuudesta. Vuokolla puolestaan transformatiivinen oppimisprosessi eteni kumulatiivisemmin.

YOOP-koulutuksen tavoitteena oleva transformatiivisen oppimisen prosessi oli osallistujien kertomuksissa useimmiten kumulatiivinen siten, että merkitysperspektiivin muutos tapahtui pitkällä aikavälillä useiden osatapahtumien, esimerkiksi opetuskokeiluiden ja niistä saadun sisäisen ja ulkoisen palautteen, seurauksena. Mikäli osallistuja ei saanut vahvistusta uusille merkityksille koulutuksen jälkeen, hän usein luopui uusista merkityksistä ja niiden edellyttämästä toiminnasta. Transformatiivisen oppimisen vaihemallissa saatettiin tällöin jopa palata takaisin YOOP-koulutusta edeltäneisiin vaiheisiin. Usein vasta lisääntynyt opetusvastuu auttoi haastateltavia uudelleen etenemään transformatiivisessa oppimisprosessissa. Omien toimintavalmiuksien koettu kasvu saattoi auttaa opettajia siirtymään toimintaympäristönsä pakotteiden passiivisista kohteista kohti kontekstiinsa aktiivisesti vaikuttavia toimijoita.

Toimintaympäristö asettaa opettajien toiminnalle reunaehdot, joihin koulutuksella on usein mahdoton puuttua. Näitä ovat esimerkiksi opetuksen ennalta päätetyt tavoitteet, opiskelijoiden lukumäärä, tilat ja käytettävissä olevat resurssit (Öystilä 2003, 73). Kontekstuaaliset tekijät tulisi ottaa huomioon yliopistopedagogisen koulutuksen suunnittelussa. Pedagogisten muutosagenttien tuottaminen on eräs tapa levittää uusia merkityksiä ja opetuksellisia toimintatapoja työyhteisöihin. Toimiessaan uuden merkitysperspektiivinsä varassa, pedagogisen koulutuksen suorittanut opettaja muovaa osaltaan yhteisönsä kulttuuria, sen asenteita ja toimintatapoja.

9.2.4 Toiminta uuden merkitysperspektiivin vahvistajana

Tutkimuksen tulosten perusteella voidaan päätellä, että koulutuksen suorittaneilla opettajilla on halu toimia uutta merkitysperspektiiviä vahvistavalla tavalla ja saavuttaa näin sosiaalista, emotionaalista ja kognitiivista tukea uusille merkityksille. YOOP-koulutuksen keskeiseksi tavoitteeksi asetettu muutosagenttius ei kuitenkaan realisoidu käytännössä, mikäli henkilö ei löydä sopivia tilaisuuksia vahvistaa uusia merkityksiä. Mahdollisuus kohdata vanhoja käsityksiä kyseenalaistavia ja haastavia merkityksiä, sosiaalinen tuki, emotionaalinen turvallisuuden kokemus ja mahdollisuus uusien merkitysten mukaiseen toimintaan ovat tärkeitä tekijöitä transformatiivisen oppimisen ja samalla muutosagenttiuden toteutumisessa.

YOOPin aikana tai sen jälkeen toteutetut opetuskokeilut ja -uudistukset vahvistavat onnistuessaan YOOPissa esitettyjä merkityksiä. Usein jo pelkästään oman opetuksen ja opettajuuden tarkastelu pedagogisen tietoisuuden heräämisen myötä tekee työstä mielekkäämpää. YOOP toimi useilla opettajilla uudenlaisen toiminnan käynnistäjänä, mutta varsinaiset transformatiiviset oppimiskokemukset syntyivät usein vasta uuden toiminnan seurauksena. Osa opettajista hämmästy

huomatessaan, kuinka YOOPissa esitetyt merkitykset realisoituivat käytännön toiminnassa. Vasta nämä kokemukset saattoivat johtaa aiempien, toiminnan taustalla vaikuttaneiden oletusten tiedostamiseen, kriittiseen reflektioon ja transformatiiviseen oppimiseen.

Joillakin opettajilla uusien merkitysten varassa toimimiseen liittyi voimakkaita innostuksen ja mielihyvän tuntemuksia. Koulutusta seuranneiden, uutta merkitysperspektiiviä emotionaalisesti vahvistaneiden kokemusten myötä nämä opettajat saattoivat liittää myös YOOPiin aiempaa positiivisempia merkityksiä.

9.2.5 Tunteet osana transformatiivista oppimista

Edistääkseen transformatiivista oppimista pedagogisen koulutuksen tulisi tarjota osallistujilleen turvallinen ympäristö myös negatiivisten tunteiden käsittelyyn. Tiedostamalla transformatiiviseen oppimiseen liittyvien tunteiden jaetun luonteen, yliopistopedagogiset kouluttajat voisivat entistäkin aktiivisemmin etsiä keinoja osallistujien emotionaalisten kokemusten tukemiseen. Sen sijaan, että negatiivisten tunteiden syntymistä yritettäisiin välttää, tulisi koulutuksessa jatkossakin kannustaa osallistujia ilmaisemaan eriäviä mielipiteitä ja negatiivisia tunteita. Nämä tuntemukset antavat vihjeitä transformatiivisen oppimisprosessin käynnistymisestä. Tarkastelemalla tunteidensa alkuperää, osallistujat voivat siirtyä oppimisprosessissaan kriittisen reflektion vaiheeseen (Mezirow 2000, 22). Tähän vaiheeseen pääseminen edellyttää sekä negatiivisten tunteiden kohtaamista että niiden alkuperän tutkiskelua.

Ilman kriittistä reflektiota voimakkaat negatiiviset tunteet saattavat muodostua ikään kuin suoja-muuriksi vanhojen ja uusien merkitysten välille, jolloin uudistava oppimisprosessi jää keskeneräiseksi. Näin saattoi tapahtua erityisesti niillä tutkimuksessa haastatelluilla opettajilla, jotka kokivat YOOP-koulutuksessa joko kouluttajiin tai koulutuksen sisältöihin kohdistuvia voimakkaita negatiivisia tunteita. Nämä tunteet saattoivat transformatiivisen oppimisen teorian valossa toimia psykologisenä keinona suojautua itsen ja omaan merkitysperspektiiviin kohdistuvilta, jatkuvuuden tunnetta uhkaavilta ristiriitaisilta merkityksiltä. (Ks. Mezirow 1995, 21; 2000, 3.)

9.3 Johtopäätökset ja jatkotutkimusaiheet

Yliopisto-opettajan työlle on tunnusomaista ajan jakaminen tutkimuksen ja opetuksen välillä. Esimerkiksi Aalto-yliopiston strategiassa painotetaan tutkimuksen ja opetuksen aktiivista yhdistämistä (strategialuonnos 4.12.2009). Oman tieteenalan asiantuntijuus on kuitenkin perinteisesti ollut yliopisto-opettajan arvostetuin ominaisuus (Postareff ym. 2007, 557). Myös yliopistoissa käytävällä laatukseskustelulla on ollut tapana kohdistua yksinomaan tutkimustoimintaan; opetuksen on usein katsottu hoituvan traditioiden varassa riittävän hyvin. Tieteenalaan liittyvä osaaminen ei kuitenkaan takaa laadukasta opetusta. (Knubb-Manninen 2004, 14–15.) Tämän tutkimuksen perusteella voidaan todeta, että perinteinen näkemys opetuksen kehittämisen tarpeettomuudesta pitää edelleen yliopistomaailmassa pintansa. Vaikka tutkimuksen ensisijaisuutta opetukseen nähden ei useinkaan tuoda esille yliopistotoimintaan liittyvissä juhlapuheissa, kohtaavat opettajat – usein tiedostamattaan – tutkimuksen ja opetuksen välisen arvoasetelman päivittäisessä työssään.

Koska oman opettajuuden ja opetuksen kehittämispyrkimyksiä ei useinkaan arvosteta yliopistoissa yhtä paljon kuin tutkimustyötä ja tieteellisiä ansioita, opettajat suhtautuvat pedagogisten taitojen kehittämiseen usein välinpitämättömästi tai jopa kielteisesti. Useimmat yliopisto-opettajat mieltävät olevansa ensisijaisesti tutkijoita ja kuuluvansa ensisijaisesti tutkijayhteisöön oman laitoksen muun työyhteisön sijaan. Näin ollen opettaminen ja opettajuus sijoittuvat yliopisto-opettajien arvostuksissa vasta toiselle sijalle. (Lindblom-Ylänne ym. 2002, 470–471, 473.) Opetukseen etäisesti suhtautuva tutkija-opettaja saattaa kokea neuvottomuutta ja ahdistuneisuutta opetukseen ja sen kehittämiseen liittyvien kysymysten äärellä.

Tämä tutkimus osaltaan vahvistaa, että tiede- ja organisaatiokulttuureilla on keskeinen rooli siinä, millaisena opetus nähdään ja missä määrin siihen ollaan valmiita panostamaan. Yliopisto-opettajien osaamista määrittävät pitkälti institutionaaliset rakenteet sekä organisaatiokulttuuri ja työyhteisön jäsenten väliset suhteet. Koska tutkimus määrittää osaltaan opetusta, on opetus sidoksissa tieteenalakohtaiseen traditioon. (Ursin & Paloniemi 2005, 44, 46.) Tutkimuksen aineistossa haastateltavat kertoivat työyhteisössä vallinneesta opetuksen kehittämiseen aktiivisesti kannustavasta ilmapiiristä, joka rohkaisi myös opetukseen etäisemmin ja varovaisemmin suhtautuvia opettajia osallistumaan pedagogiseen toimintaan. Toisaalta aineistosta nousivat esille ahdistuksen, voimattomuuden sekä ulkopuolisuuden kokemukset työyhteisössä vallitsevan opetuksen kehityksen merkitystä vähättelevän ilmapiirin seurauksena.

Ursinin ja Paloniemen (2005) tutkimuksessa havaittiin, että oman opettajuuden kehittäminen koetaan yliopistomaailmassa vaikeaksi. Yhteisöllisyyden ja opetuksen saaman huomion viime aikaisesta lisääntymisestä huolimatta opetuksen katsottiin olevan edelleen viime kädessä yksittäisen opettajan vastuulla. Lisäksi tutkimukseen panostamisen koettiin olevan akateemisen uran kannalta kannattavampaa kuin opetukseen panostamisen. Myös tässä tutkimuksessa opettajat kertoivat kehittäneensä opetustaan useimmiten yksin. Heidän opettamisensa perustui pitkälti omiin kokemuksiin opiskelusta, oppilaana olemisesta ja opettamisesta. Opiskelijoiden suhtautuminen opetukseen ja sen kehityskokeiluihin muodostui aineistossa opettajille huomattavasti merkittävämmäksi kuin tiede- ja työyhteisössä toimivien kollegoiden suhtautuminen.

Oman työyhteisön kollegoiden sijaan haastatellut opettajat korostivat voimakkaasti pedagogiseen kehitystoimintaan, lähinnä YOOP-koulutukseen, osallistuvien opettajien merkitystä opettajaksi tulemiselleen. Opetuksen ja pedagogisen yhteisön sekä tutkimuksen ja tiedeyhteisön välisen vastakkainasettelun taustalla vaikuttaa ainakin teknillisissä yliopistoissa teknis-luonnontieteellisen maailmankuvan ja kasvatustieteessä vaikuttavan konstruktivismin välinen keskustelu. Tämä keskustelun voidaan olettaa heijastuvan myös osallistujien tulkintoihin yliopistopedagogisen koulutuksen suorittamisen merkityksestä. Oman todellisuuskäsityksen ja maailmankuvan perusteiden kyseenalaistuminen saattaa herättää opettajassa voimakkaan negatiivisen vastareaktion, jonka tarkoituksena on puolustaa sitä perustaa, jolle teknillisesti suuntautuneen yliopisto-opettajan asiantuntijuus nojautuu. Tämä reaktio on vakava haaste konstruktivistiseen maailmankuvaan perustuvalle yliopistopedagogiselle koulutukselle. (Lapintie 2004, 36–38.)

Yliopisto-opettajien maailmankuvan kyseenalaistumiskokemuksen ja siihen liittyvien puolustusmekanismien mahdollinen heijastuminen yliopistopedagogiseen koulutukseen liitettäviin mielikuvii on haaste myös yliopistopedagogiselle tutkimukselle: johtuvatko osallistujien yliopistopedagogiseen koulutukseen liittämät negatiiviset mielikuvat todella koulutuksesta vai pikemminkin sen taustalla vaikuttavan konstruktivistisen oppimiskäsityksen herättämästä, usein tiedostamattomasta kulttuurishokista? (Lapintie 2004, 36–38.) Kun shokin taustalla on osallistujien perustavanlaatuisen oletusten kyseenalaistuminen, puhutaan paitsi haasteesta, myös transformatiivisen oppimisen mahdollisuudesta. Transformatiivisen oppimisen mahdollisuus yliopistopedagogisessa koulutuksessa saa vahvistusta tämän tutkimuksen pohjalta.

Tutkimuksen tuloksista voidaan päätellä, että yliopistopedagogisen koulutuksen tulisi kannustaa osallistujia problematisoimaan omia opetuskokemuksiaan ja edesauttaa näin toiminnan taustalla vaikuttavien oletusten paljastumista. Opettajia tulisi rohkaista kertomaan avoimesti opetuksessa koetuista ongelmista ja ristiriidoista. Samalla yliopistopedagogisen koulutuksen tulisi pyrkiä synnyttämään osallistujissa heidän laajempaan toimintaympäristöönsä liittyviä kriittisiä pohdintoja. Koulutuksen tulisi tarjota osallistujien merkitysperspektiivejä haastavia uusia merkityksiä, jotka kytkeytyvät läheisesti opettajien kokemusmaailmaan. Samalla koulutuksen tulisi muodostaa turvallinen ja avoin ympäristö eriävien mielipiteiden esittämiselle ja negatiivisten tunteiden kokemiselle.

Uusien merkitysten lisäksi yliopistopedagogisen koulutuksen tulisi tarjota osallistujille onnistumisen kokemuksia, jotka vahvistavat näitä merkityksiä. Tällaisia kokemuksia saattaa syntyä esimerkiksi koulutukseen sisältyvissä opetuskokeiluissa. Koulutuksen tulisi tarjota osallistujille myös mahdollisuus keskustella transformatiivisen oppimisen eri vaiheissa olevien opettajien kanssa. Samalla koulutus auttaisi luomaan sellaisia sosiaalisia suhteita, joihin osallistujilla olisi mahdollisuus turvautua jaettuina merkityksiä kyseenalaistaessaan. Nämä sosiaaliset suhteet voisivat toimia tukiverkostona vielä koulutuksen päättymisen jälkeekin. Ennen kaikkea yliopistopedagogisen koulutuksen tulisi tuottaa muutosagentteja työyhteisöihin. Tähän tavoitteeseen päästään, mikäli osallistujien transformatiivista oppimisprosessia tuetaan kokonaisvaltaisesti koulutuksessa, mutta erityisesti yliopistopedagogisen koulutuksen jälkeen.

Eräs hedelmällinen, tästä tutkimuksesta ponnistava jatkotutkimuksen aihe saattaisi olla yliopisto-opettajaksi tuleminen tarinoiden ja YOOP-tarinoiden rakenteellinen analyysi: millaisia tarinankerronnan kaavoja ja rakenteita tarinan noudattavat ja mitä niistä voidaan päätellä? Tätä tutkimusta voitaisiin myös laajentaa hyödyntämällä aineistonkeruussa sovellettua yhden kysymyksen haastattelumenetelmää sen alkuperäisessä muodossa. Olisi mielenkiintoista haastatella tutkimukseen osallistuneita opettajia uudemman kerran ja kysyä niistä teemoista, jotka jäivät ensimmäisellä haastattelukerralla vähemmälle huomiolle. Tutkimusta voisi YOOPin osalta myös täydentää kvantitatiivisella kyselytutkimuksella, joka laadittaisiin tämän tutkimuksen tulosten perusteella. Kysely voitaisiin osoittaa kaikille YOOPin suorittaneille henkilöille, jolloin tutkimuskohteesta saataisiin yleistettävämpää tietoa.

Edellä mainittujen tutkimusaiheiden lisäksi tämän tutkimuksen jatkotutkimuksena voitaisiin selvittää, kuinka opettajien kokemukset yliopistopedagogisesta koulutuksesta heijastuvat käytännön opetustoiminnassa: Ovatko opiskelijoiden arvosanat parempia sen jälkeen, kun opettaja on käynyt yliopistopedagogisen koulutuksen? Miten opettajan pedagoginen koulutus näkyy opiskelijoiden kurssipalautteissa? Lisäksi voitaisiin selvittää, miten kokemukset YOOP-koulutuksesta vastaavat muista korkeakoulu- ja yliopistopedagogisista koulutuksista saatuja kokemuksia?

Tämän tutkimuksen tiimoilta saattaisi olla mielenkiintoista tutkia, kuinka yliopistopedagogisen täydennyskoulutuksen suorittaneiden opettajien yliopisto-opettajaksi tuleminen kertomukset eroavat niiden opettajien kertomuksista, jotka eivät ole osallistuneet tällaiseen koulutukseen. Eräänä jatkotutkimusaiheena voitaisiin myös keskittyä tarkastelemaan tämän tutkimuksen teemoja pedagogisen muutosagenttiuden näkökulmasta: miten yliopistopedagogisen koulutuksen keinoin voidaan edistää yliopisto-opettajien transformatiivista oppimisprosessia paitsi yksilön, myös laajemman työyhteisön ja -ympäristön tasolla?

Lähteet

Aalto-yliopiston strategialuonnos 4.12.2009.

Aalto-yliopiston teknillisen korkeakoulun Opetuksen ja opiskelun tuen esitteet vuosilta 2000–2009.

Anfara, V. Jr., Brown, K. & Mangione, T. 2002. Qualitative Analysis on Stage: Making the Research Process More Public. *Educational Researcher*, 31 (7), 28–38.

Coffey, M. & Gibbs, G. 2002. Measuring Teachers' Repertoire of Teaching Methods. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 27 (4), 383–390.

D'Andrea, V. & Gosling, D. 2005. Improving Teaching and Learning in Higher Education: A whole institution approach. Berkshire: Open University Press.

Dewey, J. 1938. Experience and Education. New York: Collier Books.

Dominicé, P. 1995. Koulutuselämäkertojen laatiminen ryhmäreflektion välineenä. Teoksessa Mezirow, J. ym. Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa. Helsinki: Painotalo Miktor.

Dunkin, M.D. 2002. Novice and award winning teachers' concepts and beliefs about teaching in higher education. Teoksessa Hativa, N. & Goodyear, P. (toim.) Teacher Thinking, Beliefs and Knowledge in Higher Education. Dordrecht: KluwerElen.

Flanagan, J. 1954. The critical incident technique. *Psychological Bulletin*, 51 (4), 327–358.

Gibbs, G. & Coffey, M. 2004. The impact of training university teachers on their teaching skills, their approach to teaching and the approach to learning of their students. *Active Learning in Higher Education*, 5 (1), 87–100.

Hatch, J. & Wisniewski, R. 1995. Life history and narrative: questions, issues, and exemplary works. Teoksessa Hatch, J. & Wisniewski, R. (toim.) Life History and Narrative. London: The Falmer Press.

Hyvärinen, M. & Löyttyniemi V. 2005. Kerronnallinen haastattelu. Teoksessa Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (toim.) Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino.

Hänninen, V. 2003. Sisäinen tarina, elämä ja muutos. Acta Universitatis Tamperensis 696. Tampereen yliopistopaino: Tampere.

Isopahkala-Bouret, U. 2005. Joy and Struggle for Renewal. A Narrative Inquiry into Expertise in Job Transitions. Research Report 201. Department of Education, University of Helsinki.

Kaasila, R. 2000. Eri lähestymistapojen integroiminen narratiivisessa analysissä. Teoksessa Kaasila, R., Rajala, R. & Nurmi, K. (toim.) Narratiivikirja: Menetelmiä ja esimerkkejä. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.

Kansanen, P., Tirri, K., Meri, M., Krokfors, L., Husu, J., & Jyrhämä, R. 2000. Teachers' Pedagogical Thinking. Theoretical Landscapes, Practical Challenges. American university studies. Series XIV, Education; vol. 47. New York: Peter Lang Publishing, Inc.

Kansanen, P. 1993. An Outline for a Model of Teachers' Pedagogical Thinking. Teoksessa Kansanen, P. (toim.) Discussions on some educational issues IV. Research Report 121. Department of Teacher Education, University of Helsinki, 51–65.

Kagan, D. 1992. Professional Growth Among Preservice and Beginning Teachers. *Review of Educational Research*, 62 (2), 129–169.

- Kallio, E. 2000. Kuinka yhdistää Mythos ja Logos? Yliopisto-opettajien postformaalin ajattelun kehitys koulutuksen kuluessa. Teoksessa Kallio, E. (toim.) *Itsensä näköinen yliopisto-opettaja*. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Karm, M. 2006. Educators' Professional Identity Development as Reflected in Narratives and Pictures. *Journal of Teacher Education and Training*, 6, 70–87.
- Knubb-Manninen, G. 2004. Laadukkaan opetuksen monet kasvot. *Peda-forum*, 1, 14–15.
- Kohler Riessman, C. 2008. Narrative methods for the human sciences. California: Sage.
- Kreber, C. 2004. An Analysis of Two Models of Reflection and their Implications for Educational Development. *International Journal for Academic Development*, 9 (1), 29–49.
- Kreber, C. 1999. A course-based approach to the development of teaching-scholarship: A case study. *Teaching in Higher Education*, 4 (3), 309–325.
- Kvale, S. 1995. The social construction of validity. *Qualitative Inquiry*, 1 (1), 19–40.
- Kyyrä, J. Henkilökohtainen tiedonanto, 15.09.2009.
- Laitinen, M. & Uusitalo, T. 2008. Narratiivinen lähestymistapa traumaattisten elämäkokemusten tutkimuksessa. Teoksessa Kaasila, R., Rajala, R. & Nurmi, K. (toim.) *Narratiivikirja: Menetelmiä ja esimerkkejä*. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.
- Lapintie, K. 2004. Kahden kulttuurin kasvatit. *Aikuiskasvatus*, 1, 36–44.
- Levander, L. 2002. Reflektio yliopisto-opettajan työssä. Teoksessa Lindblom-Ylänne, S. & Nevgi, A. (toim.) *Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja*. Helsinki: WSOY.
- Levander, L. & Ruohisto, J. 2008. Osallistujien kokemuksia yliopistopedagogisen koulutuksen vaikuttavuudesta. *Peda-forum*, 2, 6–14.
- Lindblom-Ylänne, S., Trigwell, K., Nevgi, A. & Ashwin, P. 2006. How approaches to teaching are affected by discipline and teaching context. *Studies in Higher Education*, 31 (3), 285–298.
- Lindblom-Ylänne, S., Nevgi, A. & Kaivola, T. 2002. Opiskelu yliopistossa. Teoksessa Lindblom-Ylänne, S. & Nevgi, A. (toim.) *Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja*. Helsinki: WSOY.
- Lindblom-Ylänne, S., Nevgi, A. & Kaivola, T. 2002. Ammatillinen kehittyminen. Teoksessa Lindblom-Ylänne, S. & Nevgi, A. (toim.) *Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja*. Helsinki: WSOY.
- Luoma, K. 2009. Theorizing the challenges of reflection. Two-layer tension formulation of reflection disclosing the emotional and social dimensions. (Submitted.)
- Luoma, K. 2006. ”Toivottu lapseni, jota ei koskaan ollut” – Kriittinen reflektio työkaluna tahattoman lapsettomuuden hyväksymiseen. Pro gradu -tutkielma. Kasvatustieteen laitos. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Löfström, E. & Nevgi, A. 2008. University teaching staffs' pedagogical awareness displayed through ICT-facilitated teaching. *Interactive Learning Environments*, 16 (2), 101–116.
- McAlpine, L. & Weston, C. 2000. Reflection: Issues related to improving professors' teaching and students' learning. *Instructional Science*, 28, 363–385.
- McAlpine, L., Weston, C., Beauchamp, J., Wiseman, C. & Beauchamp, C. 1999. Building a metacognitive model of reflection. *Higher Education*, 37, 105–131.

- Mezirow, J. 2000. Learning to Think Like an Adult: Core Concepts of Transformation Theory. Teoksessa Mezirow, J. ym. Learning as Transformation. Critical Perspectives on a Theory in Progress. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. 1995. Kriittinen reflektio uudistavan oppimisen käynnistäjänä. Teoksessa Mezirow, J. ym. Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa. Helsinki: Painotalo Mikkor.
- Mezirow, J. 1995. Johtopäätös: Kohti uudistavaa oppimista ja emansipatorista koulutusta. Teoksessa Mezirow, J. ym. Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa. Helsinki: Painotalo Mikkor.
- Mezirow, J. 1991. Transformative Dimensions of Adult Learning. San Francisco: Jossey-Bass.
- Nevgi, A. 2006. Tutkimukseen perustuva yliopisto-opetus. *Peda-forum*, 1, 4–7.
- Pietikäinen, P. & Vilonen, K. 2007. Opettajan opiskelulla kohti parempaa opetusta. *Peda-forum*, 1, 9–11.
- Polkinghorne, D. 1995. Narrative configuration in qualitative analysis. Teoksessa Hatch, J. & Wisniewski, R. (toim.) Life History and Narrative. London: The Falmer Press.
- Polkinghorne, D. 1988. Narrative Knowing and the Human Sciences. Albany: State University of New York Press.
- Postareff, L. 2007. Teaching in Higher Education. From Content-focused to Learning-focused Approaches to Teaching. Research Report 214. Department of Teacher Education, University of Helsinki.
- Postareff, L., Lindblom-Ylänne, S. & Nevgi, A. 2007. The Effect of Pedagogical Training on Teaching in Higher Education. *Teaching and Teacher Education*, 23, 557–571.
- Prosser, M. & Trigwell, K. 1999. Understanding Learning and Teaching: The Experience in Higher Education. Buckingham: Open University Press.
- Silkela, R. 1999. Persoonallisesti merkittävät oppimiskokemukset. Tutkimus luokanopettajaksi opiskelevien oppimiskokemuksista. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 52. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.
- Silkela, R. 1997. Mitä persoonallisesti merkittävät oppimiskokemukset ovat? *Psykologia*, 32 (3), 174–182.
- Taylor, E. 2000. Analyzing Research on Transformative Learning Theory. Teoksessa Mezirow, J. ym. Learning as Transformation. Critical Perspectives on a Theory in Progress. San Francisco: Jossey-Bass.
- Toom, A. 2006. Tacit Pedagogical Knowing: At the Core of Teacher's Professionalism. Doctoral dissertation, University of Helsinki, Faculty of Behavioural Sciences, Department of Applied Sciences of Education.
- Ursin, J. & Paloniemi, S. 2005. Yliopisto-opettajan osaaminen ja sen kehittäminen työyhteisössä. *Peda-forum*, 2, 44–46.
- Webster, L. & Mertova, P. 2007. Using narrative inquiry as a research method. An introduction to using critical event narrative analysis in research on learning and teaching. New York: Routledge.
- Wengraf, T. 2001. Qualitative Research Interviewing. Biographic Narratives and Semi-structured Methods. London: Sage.
- Wiessner, C. & Mezirow, J. 2000. Theory Building and the Search for Common Ground. Teoksessa Mezirow, J. ym. Learning as Transformation. Critical Perspectives on a Theory in Progress. San Francisco: Jossey-Bass.

Åkerlind, G. 2008. Growing and developing as a university researcher. *Higher Education*, 55, 241–254.

Åkerlind, G. 2005. Academic growth and development – How do university academics experience it? *Higher Education*, 50, 1–32.

Åkerlind, G. 2003. Growing and Developing as a University Teacher – Variation in Meaning. *Studies in Higher Education*, 28 (4), 375–390.

Öystilä, S. 2003. Toiminnallisen opetuksen perustan rakentajia – John Dewey, Kurt Lewin, Jacob Levy Moreno, David Kolb ja Jack Mezirow. Teoksessa Poikela, E. & Öystilä, S. (toim.) *Yliopistopedagogiikkaa kehittämässä – kokeiluja ja kokemuksia*. Tampere: Tampere University Press.

Elektroniset lähteet

Löytönen, T. 2007. Teatterikorkeakoulun Minäkö tutkija? -luentosarjan materiaali <http://www.xip.fi/tutkija/0402.htm>. Luettu 26.1.2009.

Marjala, P. 2009. Työhyvinvoinnin kokemukset kertomuksellisina prosesseina. Narratiivinen arviointitutkimus. <http://herkules.oulu.fi/isbn9789514290244/isbn9789514290244.pdf>. Luettu 8.4.2009.

Silkelä, R. 2000. Persoonallisesti merkittävät oppimiskokemukset. Teoksessa Enkenberg, J., Väisänen, P. & Savolainen, E. (toim.) *Opettajatiedon kipinöitä. Kirjoituksia pedagogiikasta*. Joensuun yliopisto. Savonlinnan opettajankoulutuslaitos. <http://sokl.joensuu.fi/verkkojulkaisut/kipinat/>. Luettu 4.10.2009.

LIITTEET

- Liite 1. Tutkimuspyyntö
- Liite 2. Ilmoittautuminen tutkimushaastatteluun
- Liite 3. Haastateltavien tiedot
- Liite 4. Haastattelurunko
- Liite 5. Opettajaksi tulemisen viivat
- Liite 6. Opettajaksi tulemisen tarinat
- Liite 7. Opettajaksi tulemisen kertomusten temaattisen analyysin tulokset
- Liite 8. YOOP-tarinoiden temaattisen analyysin tulokset

Tutkimuspyyntö

Hei!

Kiinnostaisiko sinua tulla keskustelemaan omasta opettajaksi tulemisen tarinastasi? Teen kasvatustieteen gradua Helsingin yliopistossa aiheenani opettajuus korkeakoulussa. Tutkimukseeni liittyen haastattelen TKK:lla opetustehtävissä työskenteleviä henkilöitä. Haastattelut järjestetään keväällä 2009 huhti-toukokuun aikana. Haastattelun kesto on noin yksi tunti. Haastattelut tehdään haastateltaville parhaiten sopivassa paikassa. Haastateltavien henkilöiden anonymiteetti varmistetaan tutkimuksen kaikissa vaiheissa.

Haastatteluun ilmoittautuminen tapahtuu täyttämällä taustatietolomake osoitteessa <http://opetuki.tkk.fi/form/tutkimushaastattelu09>. Otan haastateltaviin yhteyttä tämän lomakkeen tietojen perusteella. Tiedot on tarkoitettu vain tutkijan yhteydenottoa varten. Lomaketiedot näkyvät ainoastaan tutkija Maria Clavertille ja ne poistetaan tietokannasta yhteydenoton jälkeen. Voit halutessasi ilmoittautua myös vastaamalla tähän viestiin.

Ystävällisin terveisin,

Maria Clavert
maria.clavert@helsinki.fi
050-5665683

Ilmoittautuminen tutkimushaastatteluun

Nämä tiedot on tarkoitettu vain tutkijan yhteydenottoa varten. Haastateltavien anonymiteetti varmistetaan kaikissa tutkimuksen vaiheissa. Lomaketiedot näkyvät ainoastaan tutkija Maria Clavertille ja ne poistetaan tietokannasta yhteydenoton jälkeen.

*pakolliset kentät

Yhteystiedot *Nimi

*Puh

*Email

*Tiedekunta ja laitos

Toimi

*Aloitin opetukseen/ohjaukseen liittyvissä tehtävissä TKK:lla vuonna

*Toimin nykyisin opetus/ohjaustehtävissä ☐ ei

☐ kyllä

Olen osallistunut pedagogiseen koulutukseen

Koulutus	Vuosi
<input type="checkbox"/> O3	<input type="text"/>
<input type="checkbox"/> YOOP	<input type="text"/>
<input type="checkbox"/> Opetuksen ABC	<input type="text"/>
<input type="text"/>	<input type="text"/>

Minulle parhaiten sopiva haastatteluaika

Lähetä

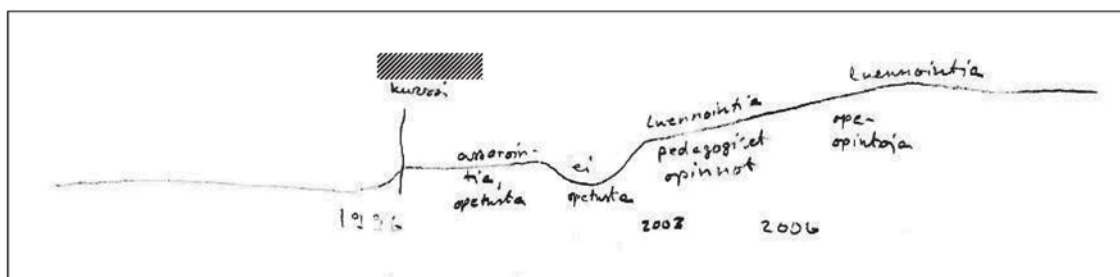
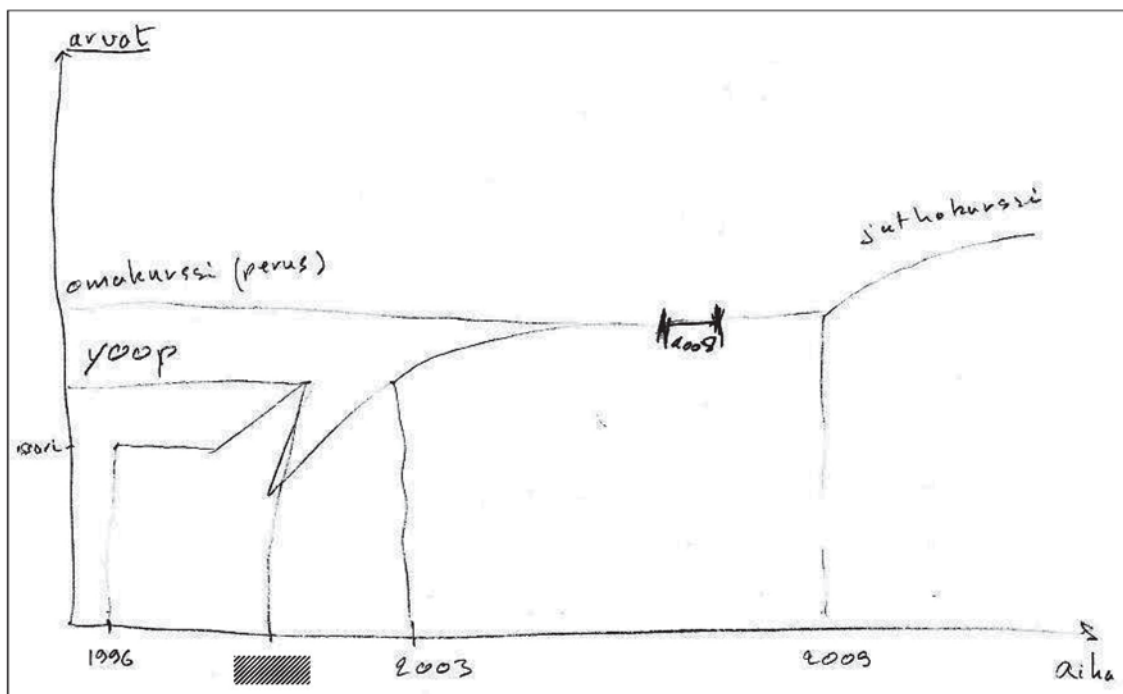
Haastateltavien tiedot

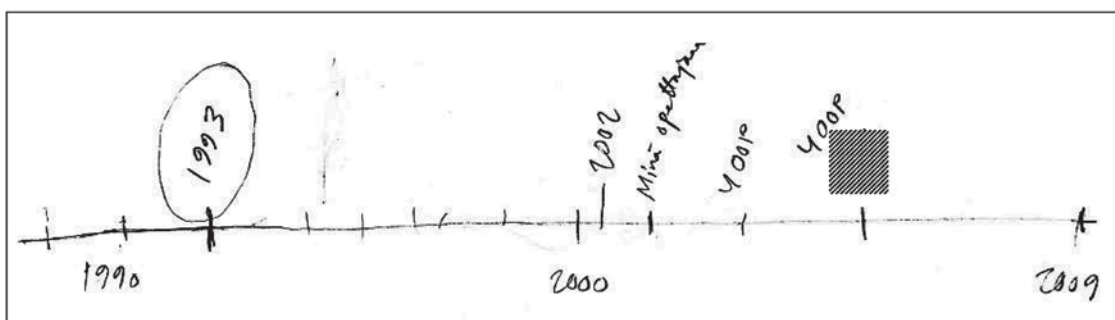
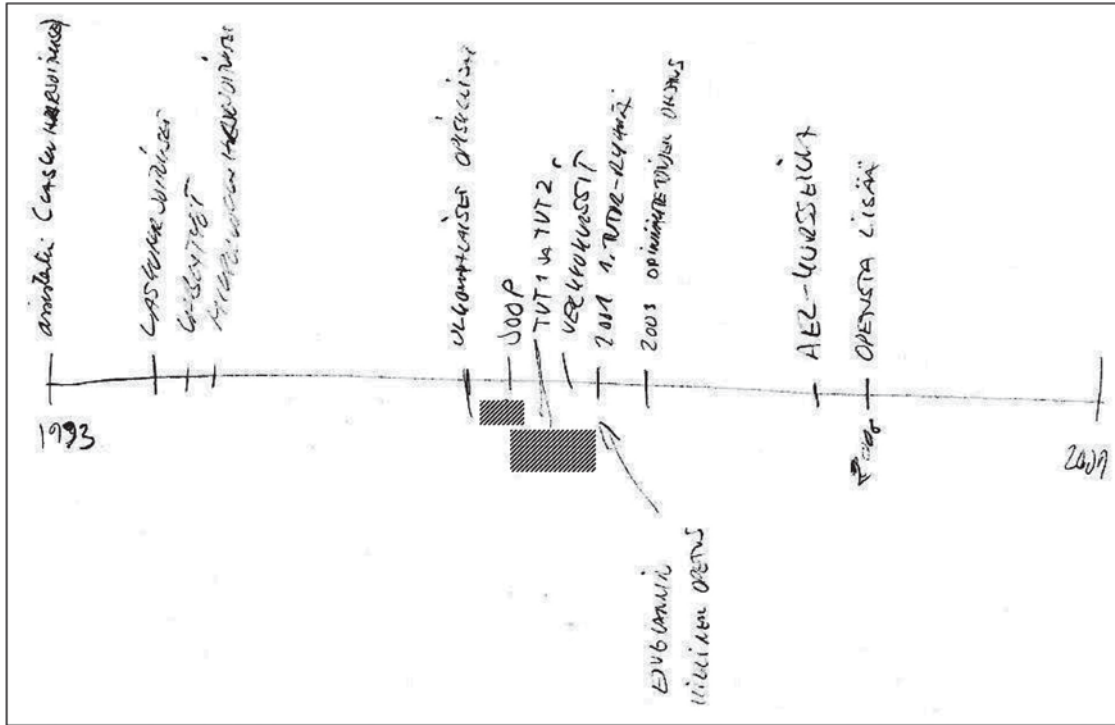
Tiedekunta (tdk)	Elektroniikan, tietoliikenteen ja automaation tdk (2 hlö) Insinööritieteiden ja arkkitehtuurin tdk (2 hlö) Informaatio- ja luonnontieteiden tdk (3 hlö) Kemian ja materiaalitekniikan tdk (3 hlö)
Sukupuoli	Nainen (5 hlö) Mies (5 hlö)
Ammattinimike	Tutkija (4 hlö) Opettaja (2 hlö) Assistentti (2 hlö) Lehtori Professori
YOOPin suoritusvuosi	2000 2001 2002 2003 (2 hlö) 2005 2006 (2 hlö) 2007 (2 hlö)

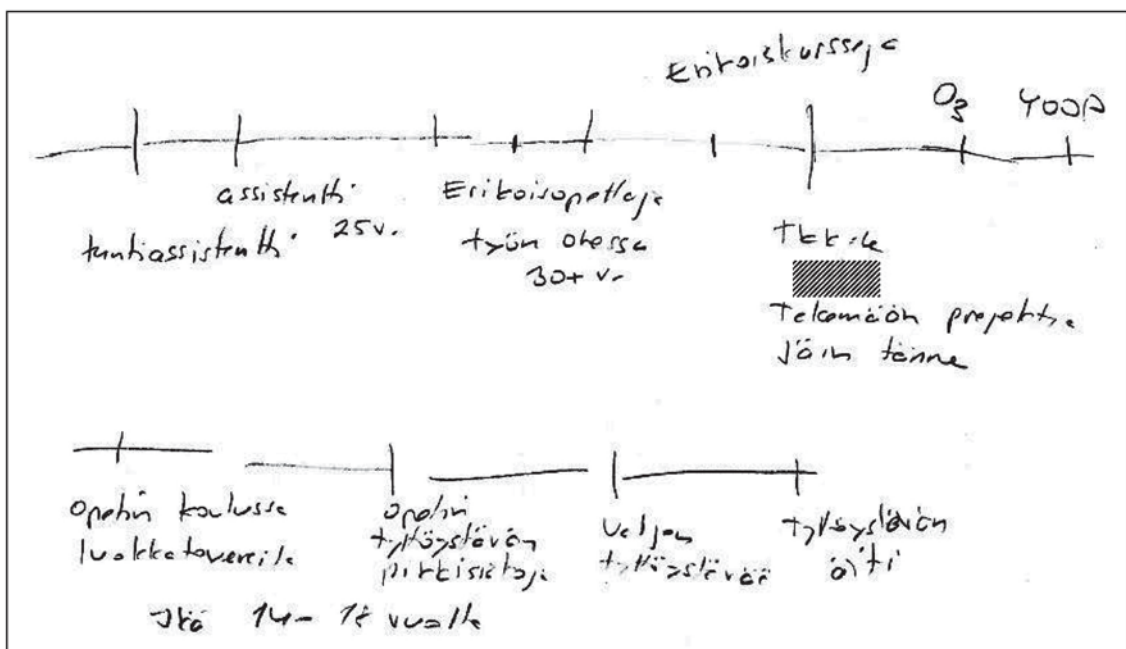
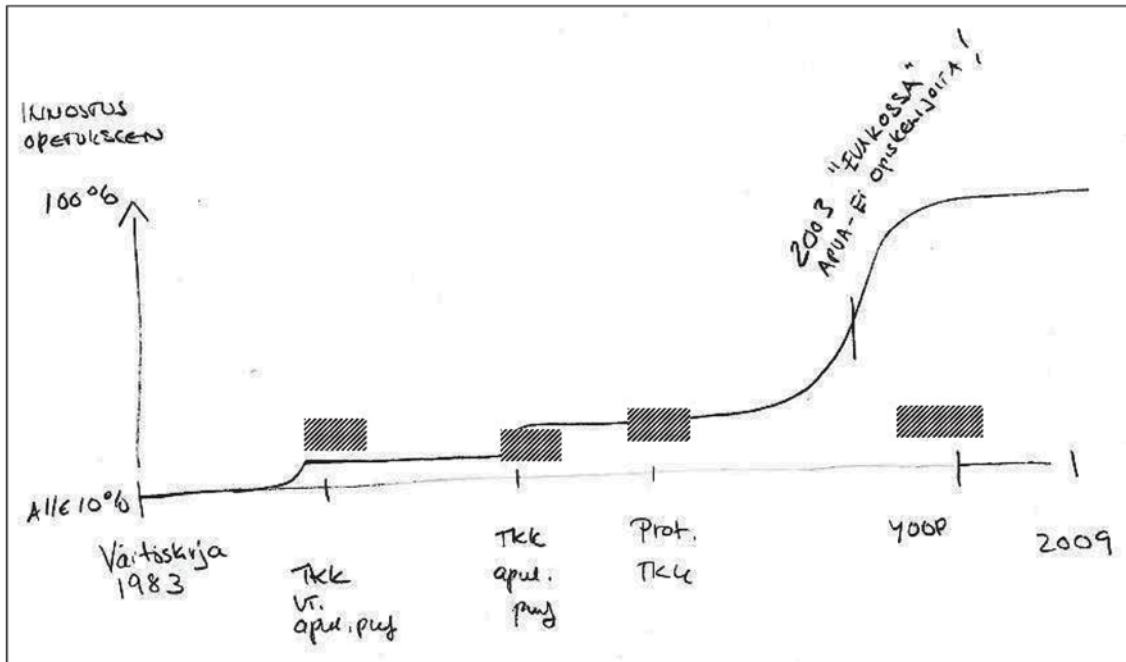
Haastattelurunko

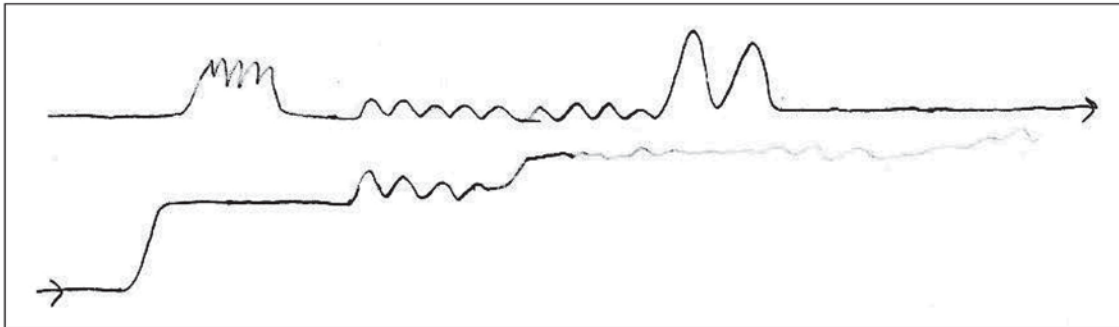
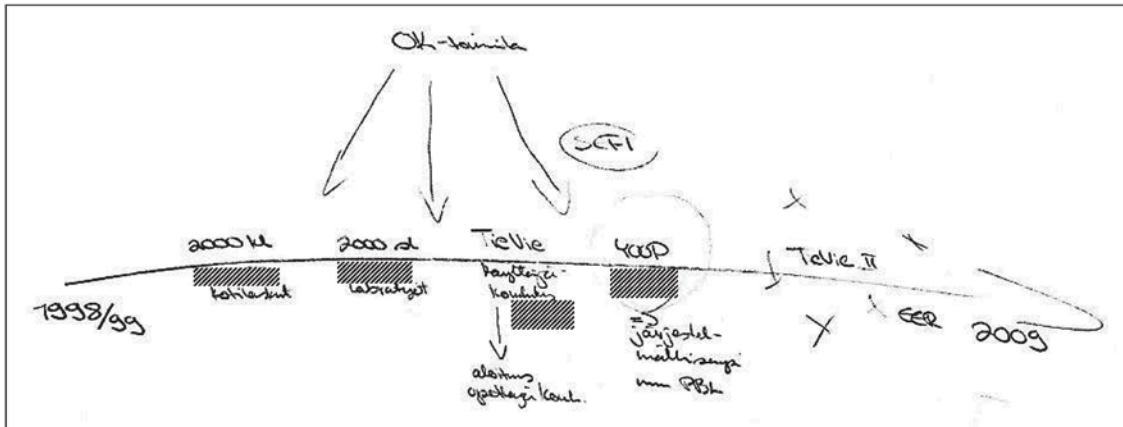
- 1) ”Pyytäisin sinua piirtämään sellaisen vapaamuotoisen janan, joka mielestäsi kuvastaa sitä, kuinka sinusta tuli tuollainen opettaja kuin olet nykyisin. Voit vapaasti piirtää viivan kuvaamaan vaiheita ja tapahtumia esimerkiksi ylä- tai alamäkinä, käännekohtina tai tasaisena viivana. Voit myös nimetä janalle haluamiasi asioita.”
- 2) ”Pyytäisin sinua nyt kertomaan, miten sinusta tuli sellainen opettaja kuin olet nykyisin.”
- 3) ”Katsotaan seuraavaksi piirtämäsi janaa osissa alusta alkaen. Olet merkinnyt tänne ensimmäiseksi...” (Vapaamuotoiset tarinankerrontaa rohkaisevat kysymykset)

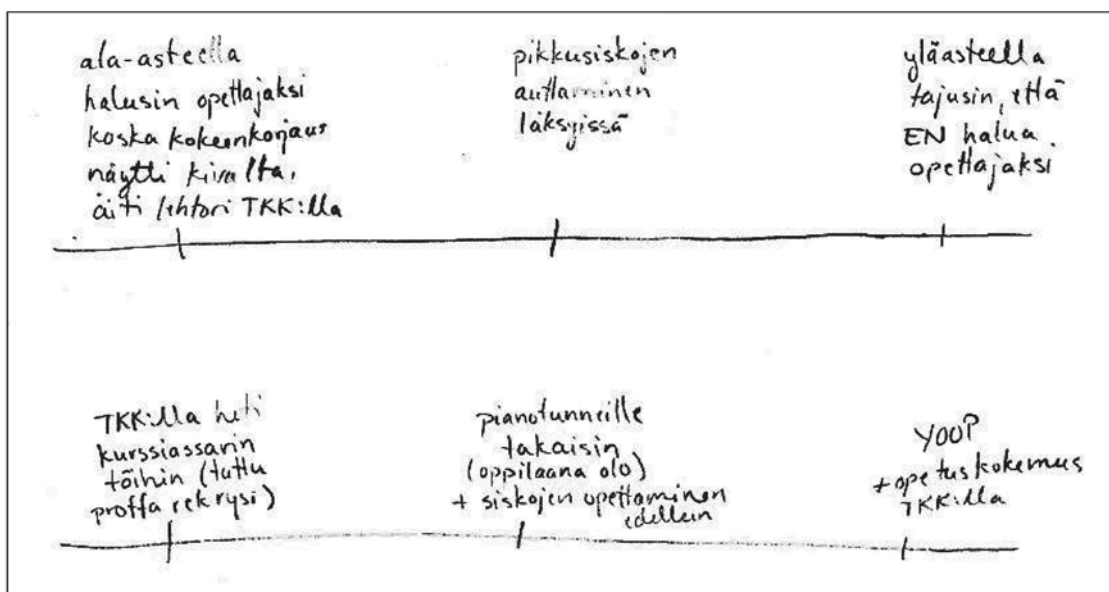
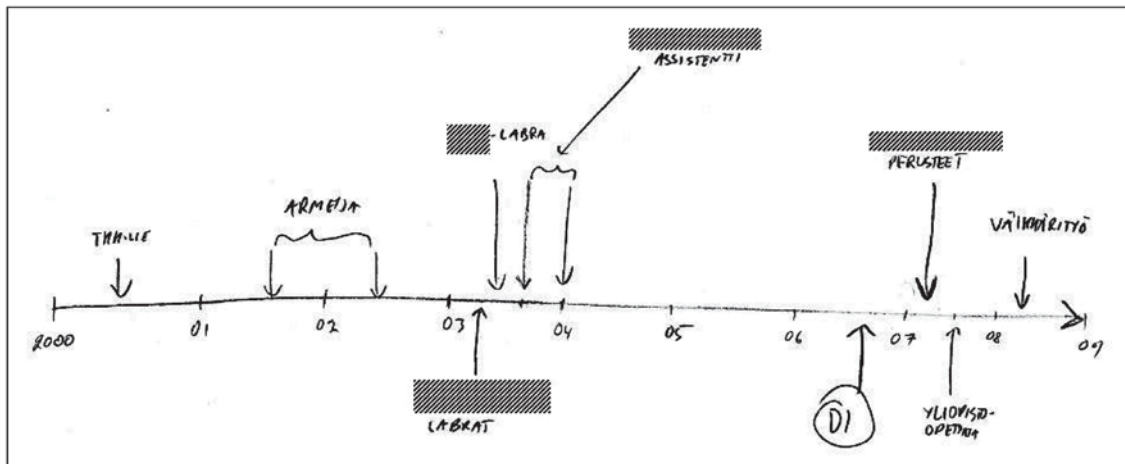
Opettajaksi tulemisen viivat











Opettajaksi tulemisen tarinat

Alpo

Minä pidin koulunkäynnistä. Suurin osa opettajista oli minusta todella hyviä, enkä koskaan kiinnittänyt heidän opetustyyliinsä erikoista huomiota.

Armeijassa ollessani toimin välillä myös esimiestehtävissä ja jouduin opettamaan muita. Silloin jouduin ensimmäistä kertaa virallisesti toimimaan muiden ihmisten edessä ja olemaan vastuussa tilanteesta. Sain siitä hyvää esiintymiskokemusta. Parhaiten minulle jäi mieleen ryhmän johtaminen ja se, miten siinä voi onnistua tai epäonnistua. Armeija-aikaiset esiintymiskokemukset ovat vaikuttaneet minuun myöhemmin. Monilla opiskelijoilla on ongelmana se, että he arastelevat taululle laskemista. Jotkut heistä kertovat kurssipalautteessasuoraan, että he pelkäävät joutuvansa laskemaan taululle. Minulla ei ole koskaan ollut ongelmia esiintymisjännityksen suhteen, mikä saattaa olla armeijasta saatujen esiintymiskokemusten ansiota. (A)

Yliopistoon tullessani huomasin heti, että kaikki opettajat ovat keskimäärin huonompia kuin peruskoulussa ja lukiossa. He eivät ajatelleet asioita yhtä paljon opiskelijoiden kannalta kuin aiemmin. Lisäksi heidän tapansa kommunikoida opiskelijoiden kanssa oli erilainen. Jälkikäteen ajateltuna siinä oli todella iso ero. (B)

Aloin opettamaan yliopistolla jo toisena opiskeluvuonna. Assistenttina minun ei tarvinnut kovin paljon miettiä opetuksen sisältöä, koska tehtävät tulivat suoraan luennoitsijoilta. Kiinnitin opettaessani huomiota siihen, että opiskelijat olivat melko passiivisia. Tästä syystä harjoitusten ilmapiiri ei ollut kovin mukava. Jouduin usein itse tekemään kaikki laskut taululle, koska kukaan opiskelijoista ei ollut laskenut mitään. Assistenttiaikani oli kuitenkin opetuksen kannalta rauhallinen ajanjakso. (C)

Assistentin töiden jälkeen olin jatko-opiskelijana tutkimuksen parissa, enkä opettanut mitään pitkään aikaan. Silloin minä huomasin kaipaavani kanssakäymistä opiskelijoiden kanssa, koska se olisi tuonut vaihtelua työhöni. (D)

Jatko-opintojen jälkeen aloin pitää yliopistolla pieniä luentokursseja, joihin osallistui enimmillään 20 opiskelijaa. Ne kokemukset ovat pääasiassa vaikuttaneet nykyiseen opetukseeni. Ensimmäinen oma kurssini oli hieman erilainen kuin muut tarjolla olevat kurssit ja siihen osallistui taustaltaan tavallista sekalaisempia opiskelijoita: osa oli ensimmäisen vuoden opiskelijoita ja osa oli jo jatko-opiskelijoita. Se oli ensimmäinen kosketukseni sellaiseen opetukseen, jossa pitää itse kantaa koko vastuu kurssista. (E)

Tultuani töihin TKK:lle jouduin heti lähes valmistautumatta luennoimaan suuria peruskursseja. Silloin opetukseni lisääntyi määrällisesti. TKK:lla minä osallistuin myös YOOP-koulutukseen ennen vuotta 2004. Se on ainoa kasvatustieteellinen koulutukseni. YOOP oli minusta todella mielenkiintoinen ja hyödyllinen koulutus, koska siitä sai uusia ideoita. (1) En ollut täysin vakuuttunut kaikista teoreettisista käsitteistä ja puolista, joita YOOPiin liittyi. Oli kuitenkin hienoa, että koulutuksessa yritettiin tosissaan miettiä opetusta, siihen liittyviä prosesseja ja sen järjestämistä erilaisissa tilanteissa.

YOOPissa vaihdoin muiden laitosten ja tiedekuntien opettajien kanssa ajatuksia muun muassa siitä, miten tieteenalaani pitäisi opettaa. Minusta oli tärkeää huomata, että monilla muillakin opettajilla on samantyyppisiä ongelmia suurten kurssien kanssa kuin minulla. Keskustelut muiden opettajien kanssa olivat minulle tärkeitä erityisesti sen vuoksi, etten ollut opiskellut TKK:lla enkä sen vuoksi tuntenut oikeastaan muita kuin oman laitokseni työntekijöitä. YOOPin käytyäni en tuntenut itseäni enää aivan ulkopuoliseksi, vaan tietystä mielestä jopa sisäpiiriin kuuluvaksi. (2)

YOOPin lopputyönä jokainen osallistuja teki oman projektin ja minulla se oli erään peruskurssin kehittäminen. Raportoin lähinnä kurssin käytännöistä, mutta se saattoi kuitenkin olla eräänlainen alku minulle. Projektin jälkeen aloin seuraamaan kurssia tarkemmin erityisesti tilastoinnin kannalta. Minä tarkkailin, mitä kurssilla oikeasti tapahtuu ja mitä opiskelijat oikeasti tekevät. (3) Minusta luennoitsijan olisi hyvä tietää paljon muutakin omasta kurssistaan kuin vain keskiarvoja ja hylkäysprosentteja. (F)

Viime vuosina olen käytännössä kaikilta kursseiltani laskenut, kuinka paljon kurssista hylätyn arvosanan saaneet opiskelijat ovat osallistuneet esimerkiksi laskuharjoituksiin. Eräs yllättävä havainto melkein kaikilla kursseillani on se, että suunnilleen puolet hylätyistä opiskelijoista eivät ole osallistuneet mihinkään kurssin toimintaan. Tämä havainto on vaikuttanut minuun suuresti. Olen yrittänyt miettiä, miten tätä ongelmaa voisi opetuksen avulla korjata laskematta kurssien vaatimustasoa. (4) (G)

Olen joinakin vuosina pitänyt kurssillani myös puolivälilykselyn, jonka avulla tarkastetaan sen hetkinen tilanne ja katsotaan, voisiko kurssin loppupuolella tehdä joitain asioita paremmin. Kyselyt ovat olleet melko hyödyllisiä, koska niissä tulee usein esille yksinkertaisia ja helposti korjattavia käytännön asioita. Yhtenä vuonna puolivälipalautteessa tuli jonkin verran kommentteja minun käsialastani. Sen jälkeen aloin käyttämään pelkästään tikkukirjaimia. Muutos oli selvästi onnistunut, koska sen jälkeen käsialastani ei ole tullut lainkaan kommentteja. (H)

Antti

Lukioikäisenä opetin serkuilleni matematiikkaa ja fysiikkaa. Joskus joku sanoikin, että osaan hyvin yksinkertaistaa asioita. Silloin ajattelin ensimmäisen kerran, että saattaisin olla hyvä opettaja. (A)

Opiskelin TKK:lla toista vuotta, kun erään kurssin assistentti lähti ja minua pyydettiin hoitamaan hänen työnsä. Koska olin itsekkin samaan aikaan suorittamassa kyseistä kurssia, minun piti ensin itse ymmärtää kurssin asiat ja sen jälkeen opettaa samat asiat muille opiskelijoille. Vaikeinta oli kuitenkin saavuttaa uskottavuus muiden opiskelijoiden silmissä. Siitä lähti liikkeelle minun opetusurani. (B)

Urani alkuvaiheessa opettaminen tapahtui luennoimalla valmiin materiaalin pohjalta. Jossakin vaiheessa aloin kuitenkin pohtia, onko suoraan paperista lukeminen ainoa tapa opettaa vai onko olemassa muita menetelmiä, joiden avulla saisin opiskelijat innostumaan opiskeltavista asioista. Minä seurasin muiden opettajien kursseja, joissa sovellettiin ongelmalähtöistä opetusta ja joissa opiskelijat toimivat aktiivisesti käytännönläheisten tehtävien parissa. Vähitellen heräsin pohtimaan, mitä oikeastaan tiedän opettamisesta, mitä en tiedä ja mihin pedagogisia asioita ylipäänsä tarvitaan. Minulle syntyi tarve tietää, mihin nämä kysymykseni sijoittuvat pedagogiikan alueella. (C)

Omien opetuskokemusteni herättämien kysymysten siivittämänä osallistuin YOOP-koulutukseen ennen vuotta 2004. Meidän YOOP-ryhmämme oli melko heterogeeninen. Siihen kuului tekniikan ihmisiä eri aloilta ja lisäksi muutamia kasvatustieteilijöitä. Vaikka olimme hyvin erilaisia ihmisiä, löysimme pian yhteisen kielen. Mielestäni ryhmän jäsenten erilaisuudesta oli hyötyä, sillä keskusteluissamme nousi esille uusia näkökulmia, joita en itse ollut omassa työssäni huomannut. Ihmiset toivat tapaamisissa esille omia ongelmiaan, ratkaisujaan ja näkökulmiaan. Silloin minä huomasin, että oma näköalani opettamiseen on melko kapea. (1)

YOOPissa tehtiin harjoitustyö, jossa kehitettiin parannus johonkin omaan opetukselliseen ongelmaan. Toteutin eräällä kurssillani opetuskokeilun, jossa pyrittiin parantamaan työssäkäyvien opiskelijoiden opiskelumahdollisuuksia. Kokeilu ei kuitenkaan menestynyt kovin hyvin, koska se ei ollut aivan loppuun asti suunniteltu. Kokeilu piti suorittaa melko nopealla tahdilla, eikä kenelläkään ollut aikaa eikä resursseja paneutua siihen liittyviin ongelmiin. (2)

YOOPista oli minulle paljon hyötyä ja opin siellä paljon uusia asioita. YOOP-ryhmän keskusteluissa minä ymmärsin, että opetuksen tulisi rohkaista opiskelijoita ajattelemaan itsenäisesti ja soveltamaan oppimaansa laajemmin. Sitä en ollut koskaan aiemmin ajatellut. (3) YOOPissa tutustuin myös erilaisiin opettamisen teorioihin ja muihin pedagogisiin asioihin. Koulutuksen jälkeen ymmärsin edes hieman, mistä opetuksen yhteydessä puhutaan ja millaisia pedagogisia asioita opettajan pitäisi ymmärtää. Enää en ole aivan tietämätön, kun toiset puhuvat pedagogisista asioista. (4) (D)

YOOP-koulutuksen jälkeen pysähdyin miettimään, miten voisin parantaa opetustani. Tunsin suurta painetta saada YOOPissa ainakin osittain ymmärtämäni ajatukset siirrettyä käytäntöön. Samaan aikaan aloin opettaa erästä uutta kurssia, josta muodostui merkittävin opetuskokemukseni. Halusin soveltaa oppimiani asioita tällä kurssilla. Jouduin selvittämään paljon käytännön asioita, esimerkiksi miten uusia menetelmiä voisi soveltaa ja miten menetelmien edellyttämä materiaali hankitaan. Huomasin, että opetuksessani on paljon kehitettävää. (5) Kasvavien vaatimusten myötä innostukseni opetusta kohtaan laski suhteellisesti. (6) (E)

YOOPin seurauksena kokeilin ryhmätöitä ja opiskelijoiden aktivoitua kurssillani. Luennoinnin sijaan teetin opiskelijoilla tehtäviä ja ryhmätöitä. Tarvittaessa jätin luennoilta muutaman kalvonkin pois. Uudet opetusmenetelmät toimivat vaihtelevasti. Sain kokeilusta todella hyvää palautetta ja opiskelijat kertoivat pitävänsä ryhmätöistä. Jossain vaiheessa kokeilu alkoi kuitenkin hiipua. Minusta tuntui, ettei se ollut ihan loppuun asti suunniteltu. Pitkälle edenneiden opiskelijoiden kanssa ryhmätyöt ja kommunikointi sujuivat hyvin, mutta perusopiskelijoille joutui selittämään asioita niin paljon, että menetelmän tehokkuus hieman kärsi. Lopulta en käyttänyt ryhmätyötä enää ollenkaan, koska se vaati paljon enemmän työtä kuin perinteinen luennointi, eikä minulla ollut siihen aikaa. (7) (F)

Eräs kollegani suoritti YOOPin minun jälkeeni ja teki harjoitustyönsä samasta kurssista kuin minäkin aikoinani. Me keskustelimme kurssista yhdessä ja pohdimme, miten sitä voisi kehittää. Keskustelumme innostivat minua ja ajattelin, että voisin sittenkin opettaa jollain uudella tavalla. (8) (G)

Nykyisin järjestän erästä jatkokurssia. Se on minulle hyppy opettajan urassani, koska jatko-opettaminen on hieman eri tasoista opettamista kuin perusopettaminen. Lisääntyneen vastuun myötä olen innostunut enemmän opetuksesta. Opetin ennen koko ajan samalla tavalla, mutta nyt pohdin, miten jatkokurssi pitäisi järjestää. Samalla olen herännyt miettimään, voisikohan myös vanhoja kurssejani opettaa uudella tavalla. (H) Erityisesti viime aikoina vanhojen kurssieni opetus on alkanut tuntua tylsältä ja monotoniselta. Olen sitä mieltä, ettei opiskelijoille jää nykyisestä opetuksesta mitään mieleen. (I)

Inkeri

Väiteltäni tohtoriksi, toimin tutkijana ulkomailla. Vaikka opetin siellä jonkin verran, näin itseni pikemminkin ohjaajana kuin opettajana. Huomasin jo silloin pitäväni opettamisesta. (A) Olen imenyt todella paljon vaikutteita niistä suurista persoonista, joiden opetusta seurasin. He olivat erittäin innostuneita, iloisia ja energisiä opettajia, jotka ottivat tilanteen aina haltuunsa. Heiltä minä opin, että jos luottaa itseensä, voi selviytyä hyvin mistä tahansa tilanteesta. Seuratessani suurten persoonien opetustilanteita ymmärsin, että jos haluaa opettaa mielekkäällä tavalla, täytyy laittaa itsensä henkilökohtaisesti likoon. Olen muistellut amerikkalaisia esikuviani erityisesti silloin, kun minulla on ollut uskonpuutetta oman opetukseni suhteen. (B)

Palattuani Suomeen minulle tarjottiin opetustöitä TKK:lla. Minulle kerrottiin, montako kurssia minulla oli sinä vuonna ja sain kuukauden aikaa miettiä, miten opetan kurssit. Minusta oli melko ahdistavaa, ettei kukaan kertonut minulle kurssien oppimistavoitteita. Minulle vain annettiin oppimateriaali ja neuvottiin käymään se läpi. Osan opetettavista asioista jouduin lukemaan ulkoa kurssia edeltävinä iltoina. Opiskelijat saattoivat aistia epävarmuuteni, koska he olivat hieman levottomia. Ensimmäinen opetuskokemukseni oli näin ollen melko negatiivinen. (C)

Opettaminen oli minusta hirveän vaikeaa, koska en saanut lainkaan ohjausta eikä minulla ollut pedagogista taustaa. Vaikeinta oli se, ettei kukaan auttanut minua ymmärtämään, mihin kohtaan opiskelijoiden opintoja opettamani asiat sijoittuivat, mitä opiskelijat olivat oppineet aikaisemmin ja mitkä olivat ne oleelliset asiat, joita minun toivottiin heille opettavan. Lisäksi työtäni vaikeutti se, että sain käyttööni valmiiksi tehtyjä kalvoja ja materiaaleja edelliseltä viranhoitajalta. Minusta oli todella vaikeaa yrittää ymmärtää toisen ihmisen ajatuksia. Koin ahdistavana itse opetustilanteetkin, koska suomalaiset opiskelijat olivat paljon negatiivisempia kuin amerikkalaiset opiskelijat. Joskus jopa pelkäsin mennä opettamaan, koska se oli niin ikävää. Ahdistuneisuuteni seurauksena hakeuduin pois opetustehtävistä ja tein vain tutkimustyötä. (D)

Ensimmäisten opetuskokemusteni jälkeen aloin saada yhä enemmän vapautta opettamisen suhteen ja aloin ymmärtää, että oikeastaan minä osaankin opettaa. Minä ymmärsin, että minulla on liikaa oppimateriaalia ja että olen liian keskittynyt omaan itseeni. Kului melkein viisi vuotta ennen kuin aloin ymmärtää, että minun täytyy muuttaa opetustyyliäni saadakseni onnistumisen kokemuksia. Aloin suunnitella uusia luentoja ja karsia systemaattisesti ja itsepäisesti oppimateriaaliani. Uskalsin myös olla välittömämpi opiskelijoiden kanssa ja itsevarmuuteni alkoi kasvaa. Oli hienoa, että sain uusituista luennoistani todella paljon hyvää ja hyödyllistä palautetta opiskelijoilta. Minulle kasvoi ymmärrys siitä, mihin opetukseni sijoittuu TKK:lla. (E)

Alkuaikojen ahdistuneisuuden helpotettua minulla alkoi opetuksen suhteen hieman latteampi vaihe. Innostukseni opetusta kohtaan hiipui ja tein työtäni melko mekaanisesti. Minuun tarttui kollegoideni

yhteinen asenne, jonka mukaan opetus on vain pakko, joka hoidetaan pois alta. Koska lähes koko TKK:n yhteisö vähätteli opettamisen merkitystä, oli huomattavasti helpompaa omaksua heidän asenteensa kuin lähteä kehittämään itseään. Kun koko ajan puhuttiin, ettei opetukseen kannata satsata, tuli itsellenikin sellainen olo, että opetusta voi pitää säästöliekillä. Lisäksi jouduin jatkuvasti panostamaan todella paljon tutkimusrahoituksen hankkimiseen, mikä vei aikaa pois opetukselta. (F)

Latteamman vaiheen lopuksi aloin todella kyllästyä opetukseen ja erityisesti omaan rooliini siinä. Pidin todella paljon luentoja ja väsyin kuuntelemaan omaa ääntäni. Huomasin usein mieltäväni, miten tylsää olisi vain seistä ja puhua koko uransa ajan. Opetukseni tuntui polkevan paikoillaan ja kyllästyin omiin kehitysyrityksiini, jotka eivät tuntuneet johtavan mihinkään. Halusin löytää sellaisen yhteisön, joka pitää opettamista tärkeänä. Halusin saada työhöni motivaatiota, koskaminulla oli vielä melko pitkä uraputki edessä TKK:lla. Aloin pitää luennoinnissaan enemmän taukoja ja käytin enemmän keskustelutyyppejä aiheita, mikä osaltaan hieman helpotti oloani. (G)

Suurin asia opettajuuteni kannalta oli laboratoriomme muutto väliaikaisiin tiloihin, joissa ei ollut lainkaan opiskelijoita. Silloin minä ymmärsin, että suurin ilo työssäni on opettaminen ja opiskelijoiden kanssa toimiminen. Kun opiskelijat tulivat väliaikaisiin tiloihin opiskelemaan, jouduttiin opetuksen suhteen tekemään hieman erilaisia ratkaisuja. Opiskelijat istuivat seminaarihuoneessa, jossa tuntui loogiselta tehdä asioita yhdessä luennoimisen sijaan. Silloin minä huomasin, että opettaminen voi olla myös hyvin interaktiivinen tapahtuma. Siitä se ajatus lähti vähitellen kehittymään. Evakkoaika johdatti minut ymmärtämään, että minun täytyy tehdä jotakin uutta. Silloin syntyi jonkinlainen päätös ja havahduin siihen, että asioiden on muututtava. Minä ymmärsin, että minulla on henkilökohtaisesti mahdollisuus panostaa sellaiseen toimintaan, joka tekee minut todella iloiseksi. (H) Seuraavaksi otin virkavapaata ja suoritin YOOP-koulutuksen.

Mennessäni YOOP-koulutukseen ennen vuotta 2008, eräs esimiestehtävissä toiminut henkilö sanoi minulle, että ”jaaha, sinä olet nyt siinä toope-koulutuksessa”. Se oli minusta hyvä esimerkki siitä, miten pedagogiseen koulutukseen asennoiduttiin. Myöhemmin henkilökohtaisessa kehityskeskustelussa YOOP-koulutus kuitattiin toteamuksella ”jaaha, ihan kiva”. Koska yleinen asenne opetuksen kehittämisen merkitystä kohtaan oli niin vähättelevä, lähdin minäkin O₃-kurssille ja YOOPiin mukaan vähän skeptisenä. (1)

YOOPin vetäjät olivat aivan ihania ja hirveän erilaisia. Jotkut olivat pohtivampia ja toiset nopeatempoisempia. Heidän asenteensa oli niin positiivinen, että kurssille oli aina kiva mennä. Se oli todella tärkeää. (2) Meillä oli muiden ryhmäläisten kanssa todella paljon hyviä keskusteluja ja muistan hämmästyneeni sitä, miten mielettömän heterogeeninen TKK on. Näissä keskusteluissa monet nuoremmat opettajat kertoivat, että heitä oli kielletty kehittämästä opetusta tai heille oli sanottu, että opetus on ihan merkityksentöntä eikä sen parissa kannata touhuta. Minä hätkähdin sitä, miten vaikeaa aloittelevilla opettajilla on ja ymmärsin, että omat alkuaikojeni vaikeudet olivatkin ehkä johtuneet siitä, ettei kukaan lähipiirissäni ollut arvostanut pyrkimyksiäni kehittää opetustani. (3)

YOOPissa avautui paljon ajatuksia ja aloin lukea todella paljon. Luin koulutuksen puitteissa viisi kirjaa, jotka liittyivät opettamiseen, ihmisen oppimiseen, aivot toimintaan oppimisesta sekä opetuksen ja opetus-suunnitelmatyön suunnitteluun. Se oli minulle valtava avaus ja minä pidin siitä. (4) YOOP-koulutukseen osallistuminen oli minulle erittäin merkittävä asia. Siellä minä niinkin myöhään, jo melkein 20 vuotta opettajana toimineena, vasta ymmärsin, miten haluan opettaa. YOOP muutti käsitykseni opettajuudesta. Jos en olisi suorittanut YOOP-koulutusta, en olisi saanut tukea omalle ahaa-elämykselleni. (5)

YOOP on johtanut merkittävään päivittäiseen muutokseen: minä teen erilaisia asioita. Opetustilanteet ovatkin YOOPin jälkeen olleet paljon haastavampia kuin ennen. (I) Me muutimme erään kurssin opetusta assistenttini kanssa siten, että opiskelijat tekivät enemmän ryhmätöitä ja sovelsivat oppimaansa. Se oli hirveän mielenkiintoista, koska kokeilussa toteutuivat kaikki YOOPissa kerrotut asiat. Opiskelijoilla oli ensin melko paljon vastarintaa, koska he eivät olleet ennen kokeneet sellaista opetusta. Minun piti päästä vastarinnasta yli ja houkutella opiskelijat oppimaan. Kurssin aikana huomasin myös, että osa opiskelijoista oli selkeästi ilahuneita muutoksesta ja hyvin kypsiä opiskelunsa suhteen. Kurssilla oli myös paljon helpompaa arvioida opiskelijoiden oppimista. (6) Lisäksi olin itse osa sitä tapahtumaa sen sijaan, että olisin ollut vain irrallinen puhuva pää. Minä ymmärsin, että minulla oli aiemmin ollut todella vahvasti päällä eräänlainen opettaja-rooli, josta luopuminen oli erittäin haasteellista. Se oli mukavin kurssi, jossa olen koskaan ollut mukana. (7) (J)

YOOPin jälkeen kokosin erästä projektia varten yhteen yksikössämme toimivia opetuksen kehittäjiä, joiden kanssa en ollut koskaan aiemmin työskennellyt. Meistä muodostui hyvin itseohjautuva ja aktiivinen ryhmä ja me tapaamme toisiamme usein, vaikka varsinainen projektimme on jo päättynyt. Ilman YOOPia minulla ei olisi ollut energiaa ja intoa alkaa kokoamaan tällaista ryhmää. Projektini poiki lisää opetuksen kehittämisen hankkeita, joiden kautta olen tutustunut uusiin samanhenkisiin ihmisiin ja koko TKK on avautunut aivan eri tavalla. TKK:lla oli ollut opetuksen kehittäjiä ennenkin, mutta vasta nyt tunsinitsekin kuuluvani siihen ryhmään. (8) (K)

Suorittuani YOOPin ja annettuani itselleni aikaa, olen tietoisesti valinnut haluavani panostaa työssäni opettamiseen, oppimiseen ja opetuksen laatuun. Olen todella innostunut opetuksesta ja sen kehittämisestä, koska ne ovat minulle tärkeitä asioita. (9) Olen jopa päättänyt jättää tutkimusrahan hankkimisen vähemmälle, jotta aikani riittäisi paremmin opetusasioihin. Olen uusinut kurssini siten, että teen luennoinnin sijasta pienryhmäopetusta aina kun voin. (10) Minusta tuntuu, että olen löytänyt omat arvoni ja sellaiset asiat, jotka ovat minulle tärkeitä. Minua ei enää häiritse TKK:lla edelleen vallitseva opetuksen kehittämistä vähättelevä asenne, koska minulla on nykyään aivan erilainen vertaistuki; tunnen olevani opetusta vähättelevän systeemin ulkopuolella. Minulla on tällä hetkellä paras vaihe työssäni, koska voin syventyä opetukseen ja työni tarjoaa paljon positiivisia uusia mahdollisuuksia.

Laura

Ala-asteella halusin opettajaksi peruskouluun, koska opettajan työ vaikutti todella mukavalta ja halusin todella paljon päästä korjaamaan kokeita. Haluni olla opettaja saattoi johtua siitä, että oma opettajani oli ensimmäinen aikuiskontaktini perheen ulkopuolelta. Hän oli arvostettu ja todella viisas henkilö. Minä ajattelin, että opettajana pääsisin pätemään muille oppilaille. Minusta oli todella hauskaa, kun opettaja antoi joskus minun korjata meidän luokkalaistemme pistokokeita. Olin siitä aivan riemuissani. Jälkikäteen ajateltuna opettajani toimi todella edesvastuuttomasti. (A) Omat kokemukseni oppilana olemisesta, sekä omilta kouluajoltani että myöhemmin pianotunneilta, ovat eniten vaikuttaneet siihen, minkälainen opettaja olen nykyisin. Peilaan opetuksessani koko ajan siihen, minkälainen oppija olen itse ollut.

Ensimmäinen opetuskokemukseni oli jo fuksivuonna, kun olin muutaman kerran sijaisena vanhassa lukiossani. Muistan valmistautuneeni ensimmäisiin opetustilanteisiin jopa hieman liikaa. Minä laskin todella paljon tehtäviä etukäteen, koska pelkäsin antavani opiskelijoille kotitehtäväksi jonkin sellaisen tehtävän, jota en osaisikaan itse laskea. Myöhemmin minulle selvisi, että opettajanhuoneesta löytyy kaikkiin kotitehtäviin malliratkaisut kirjan tekijän tekeminä. Olin todella pettynyt ymmärtäessäni, että viisaat opettajani, jotka olivat aina osanneet ratkaista kaikki tehtävät, olivatkin vain katsoneet malliratkaisuja kirjan takaa. (B)

Valmistuttuani diplomi-insinööriksi menin toiseen oppilaitokseen pianonsoiton harjoitusoppilaaksi. Toimin koekaniinina opettajalle, joka suoritti vapaasäestyksen opettajan pedagogisia opintoja. Aluksi pelkäsin, etten enää osaisi soittaa pianoa, koska en ollut soittanut moneen vuoteen. Epäonnistumisesta olisi voinut tulla minulle todella kurja olo, mutta opettajani ei koskaan antanut ymmärtää, ettenkö olisi ollut tarpeeksi hyvä soittamaan pianoa. Olin siinä vaiheessa jo itsekin hieman opettanut ja huomasin koko ajan tarkkailevani ja analysoivani opettajan toimintaa. Hän oli aivan erilainen kuin edellinen opettajani ja hänellä oli paljon parempi ote opettamiseen. Toimimalla opettajan ehdotusten mukaan minä opin todella hyvin ja nopeasti. Hän osasi myös lukea minua erittäin hyvin ja tiesi, miten asiat pitää esittää. Olin siitä todella hämmästynyt. Jälkeenpäin olen miettinyt, miten hän osasi opettaa niin hyvin. Olen ottanut hänestä melko paljon oppia, koska hänellä oli todella hyviä pedagogisia taitoja. (C)

Erästä peruskurssia opettaessani olen aina ihmetellyt, miten saisin innostettua opiskelijat suorittamaan kurssin kunnolla. Joka vuosi todella suuri osa opiskelijoista lopettaa harjoitusten tekemisen heti, kun heillä on kurssin läpäisemiseen edellytettävät 50 prosenttia pisteistä kasassa. He tekevät vain alkupään hieman suoraviivaisemmat ja yksinkertaisemmat tehtävät, eivätkä pääse tentistä läpi, koska eivät ole vaivautuneet ikinä vilkaisemaankaan kurssin loppupään tehtäviä. Kurssin suuri opiskelijamäärä rajoittaa todella paljon sitä, mitä siellä voi tehdä. Opetan kurssia lähes samalla tavalla, kuin sitä on opetettu viimeiset 10 vuotta. (D)

Suoritin YOOP-opinnot esimieheni kehotteesta ennen vuotta 2008. Tavallaan pedagoginen koulutus myös hieman kiinnosti minua, eikä osallistumiseni ollut kovin vastentahtoista. YOOP oli minusta melko hauska kokemus, vaikka se välillä tuntuikin eräänlaiselta opettajien iltapäiväkerholta. Koulutuksen parasta

antia olivat keskustelut muiden opettajien kanssa. Me keskustelimme omista opetuskokemuksistamme ja jaoimme tietoa siitä, mitä kukin oli kokeillut, mikä oli toiminut ja mikä oli ongelmana omassa opetuksessa. Keskustelut saivat minut huomaamaan, että muilla on erilaisia ongelmia kuin minulla ja että jotkut asiat toimivat minulla paremmin kuin muilla. (1) Toinen hyvä muisto YOOPista on meidän projektityömme, jonka aiheena oli motivaatio. Meillä oli todella hauskaa tehdessämme sitä, koska meillä oli todella hyvä ryhmä. (2) Opiskelijoiden motivointi on ollut minulle keskeinen kysymys opetuksessa.

YOOP-koulutus oli minulle eräänlainen hyvä alku. Sieltä minulle jäi pieni ajatuksenpoikanen, että voisin toteuttaa opetustani myös aivan eri tavalla kuin mitä olin aikaisemmin tehnyt. Aikaisemmin opetukseni oli hieman suunnittelematonta ja vaistonvaraista, mutta YOOPin jälkeen olen miettinyt opetustani ja sen kehittämistä systemaatisemmin. Analysoin usein tekemiäni ratkaisuja ja mietin, voisiko asiat tehdä jollain muulla tavalla. (3) Minulla on kuitenkin niin paljon kaikkea muutakin tekemistä, etten ehdi enkä jaksakaan enää palata YOOPissa opetettuihin asioihin. Ajan kuluessa osa kursseilla käsitellyistä asioista on päässyt unohtumaan. Siinä mielessä YOOP-koulutus oli minusta hieman suppea. (E)

YOOPin jälkeen muutin erään melko pienen kurssin opetusta siten, että yritin välttää luennointia ja tehdä enemmän vuorovaikutteisia tehtäviä opiskelijoiden kanssa. Kurssi oli aikaisemmin toteutettu todella huonosti ja YOOPista rohkaistuneena päätin kokeilla toisenlaista opetustapaa. (4) Kurssissa ei ollut tenttiä ja siinä tehtiin paljon ryhmätöitä. Annoin opiskelijoille myös ennakotehtäviä, joista keskusteltiin yhdessä. Uudesta opetusmenetelmästä ei saanut välitöntä palautetta opetustilanteesta. Myöhemmin luin opiskelijoiden luentopäiväkirjoja ja huomasin, että jotkut tekemäni muutokset olivat selvästi onnistuneet. Mielestäni uusi opetustapa toimi paremmin kuin vanha tapa, vaikkei se ollutkaan vielä aivan täydellinen. Minulle tuli siitä jälkikäteen todella hyvä tunne. (5) (F)

Leevi

Lukiossa opiskellessani en koskaan edes harkinnut opettajaksi ryhtymistä. Minulle kaikki opettajat olivat samanlaisia enkä koskaan ajatellut, kuka on hyvä tai huono opettaja. (A)

Lukion jälkeen aloitin opinnot TKK:lla. Erään ensimmäisen vuoden kurssin yhteydessä osallistuin ongelmalähtöiseen pienryhmäopetukseen, jossa oli todella mukava vetäjä. Ensimmäisenä opiskeluvuonna minulla oli paljon aktiviteetteja, joten opintojen suorittaminen jäi hieman vähemmälle. Tällä kurssilla kuitenkin kävin, koska motivoiva opettaja ja kurssilla vallitseva ryhmähenki pakottivat minut tulemaan paikalle. Yleensä matematiikan peruskurssien luennot olivat todella huonoja ja tuntui, että asiat olisi oppinut nopeammin lukemalla ne kirjasta, mutta pienryhmäopetuksessa tunsin saavani vastinetta ajalleni. Samalla huomasin ensimmäistä kertaa hyvän ja huonon opetuksen välisen eron. Ryhmän vetäjä oli aidosti innostunut opettamisesta. Hän jäi mieleeni positiivisena esimerkkinä hyvästä opettajasta. (B)

Ensimmäisenä opiskeluvuonna yritin suorittaa erästä kurssia, jonka vetäjänä toimiva assistentti oli aina todella pahantuulinen. Hän oli kiukuinen meille opiskelijoille siitä, että me emme osanneet kaikkea. Kun häneltä kysyi jotain, hän suuttui ja vastasi vihaisesti, että ”tämän nyt pitäisi olla jo lukiosta tuttua”. Hän myös heitteli mittausvälineitä suutuspäissään. Kurssin vetäjä jäi mieleeni huonoimpana kokemuksena, joka minulla on ikinä ollut opettajasta. (C)

Ensimmäinen oma opetuskokemukseni on armeijasta, jossa olin tutkalaitteiden huoltohenkilökunnan koulutukseen tarkoitettulla kurssilla. Tällä kurssilla laskettiin tehtäviä, jotka olivat osalle ammattikoulun aikoja sitten suorittaneista kurssilaisista todella haastavia. Minä opetin näitä kurssilaisia aina koetta edeltävänä iltana ja huomasin, että opettaminen on mukavaa. Pidin siitä tunteesta, että osasin tehdä jonkun asian, mitä muut eivät osanneet ja että osasin opettaa asian ymmärrettävästi. Tuntui mukavalta saada välittää tietoa eteenpäin. Muiden auttamiseen liittyvä tunne oli minulle tärkeä. Silloinkaan en kuitenkaan ajatellut, että ryhtyisin joskus opettajaksi. (D)

Armeijan jälkeen ajauhin TKK:lle töihin. Olin siihen aikaan opiskelijana eräällä kurssilla, jonka aiheesta olin todella kiinnostunut. Kurssin jälkeen opettaja antoi yhteystietoni eteenpäin ja pian minulle tarjottiin assistentin töitä eräällä peruskurssilla. Se oli ensimmäinen virallinen opetuskokemukseni. Pidin todella paljon siitä, että pääsin ohjaamaan ihmisiä. Kurssin työt olivat itselleni aivan naurettavan helppoja, minkä vuoksi niitä oli myös helppo opettaa muille. (E)

Ensimmäisen assistenttuurin jälkeen aloin saada lisää assistentin tehtäviä. Yhdellä kurssilla työskentelin erään professorin kanssa, jonka opetuskäytännöt olivat todella vanhanaikaisia: hänen käsialastaan ei saanut selvää ja kurssin internetsivut olivat hänelle sivuseikka. Hänellä oli puutteita myös pedagogisissa taidoissa. Hän esimerkiksi oletti, että opiskelijat tietävät enemmän asioita kuin mitä he oikeasti siinä vaiheessa tiesivät. Hän myös oletti, että opiskelijat osaavat hänen taululla esittämänsä asiat heti ensimmäisen esityskerran jälkeen. Tilanne oli melko absurdi, koska vanhanaikaisesta opetustavasta huolimatta professori oli todella mukava ihminen. (F)

Myöhemmin luennoin itse saman kurssin, jossa olin aiemmin ollut hieman vanhanaikaisen professorin assistenttina. Sain opiskelijoilta paljon parempaa palautetta luennoistani kuin edellinen luennoitsija. Hyvä palaute saattoi johtua siitä, että olin seurannut kurssia monta vuotta ja tiesin, mitkä asiat olivat opiskelijoille vaikeimpia. Etenin luennoissani hitaasti ja kirjoitin selkeästi tikkukirjaimilla. Lisäksi yritin esittää asiat mahdollisimman selvästi. Koska kurssin sisältö pysyi ennallaan, aloin miettiä, antavatko opiskelijat palautetta luennoitsijan päristäkertoimen vai opetustaitojen mukaan. (G) Omien kokemusteni kautta olen pohtinut paljon sitä, mikä olisi oikea tapa mitata oppimisen ja opetuksen laatua.

Jossain vaiheessa kiinnostuin YOOP-koulutuksesta. Ajattelin, että koulutuksesta voisi olla hyötyä oman osaamiseni kannalta. Vaikka uskoin osaavani opettaa käytännön tasolla, halusin opiskella myös varsinaista pedagogiikkaa. Suoritin YOOPin ennen vuotta 2008. Minulla oli koulutukseen tullessani melko vahva ennakoasenne kasvatustiedettä kohtaan, enkä pitänyt sitä edes oikeana tieteenä. Olin tottunut opintoihin, joissa opetellaan ratkaisemaan ongelmiamatemaattisesti, joten opiskelu YOOPissa oli todella erilaista. Muiden osallistujien kesken me aluksi hieman vitsailimme, että kasvatustiede on eräänlaista käsienheiluttelu-tiedettä. (1)

YOOPin alussa hieman epäilin kasvatustieteessä käytettävien kvalitatiivisten menetelmien tieteellisyyttä. Koulutuksen myötä kuitenkin oivalsin, ettei ihmisiä ja oppimista voi tutkia samalla tavalla kuin matemaattisia aineita, vaan niiden tutkimisessa on pakko käyttää kvalitatiivisia menetelmiä. Opiskelu YOOPissa osoittautui ihan hyödylliseksi. Minusta oli todella kasvattavaa ja antoisaa opiskella kasvatustieteitä. Jälkikäteen hieman häpesinkin omia ennakkoluulojani ja sitä, että olin kritisoinut kasvatustiedettä tuntematta koko tieteenalaa. (2)

YOOPissa tuli paljon asiaa. Minä ymmärsin, että tärkeintä on kehittää sellaisia opetusmenetelmiä, jotka toimivat huonoillakin opettajilla. Kasvatustieteellistä tutkimusta voi vääristää se, että hyvin innokas ja motivoiva opettaja kehittää uuden opetusmenetelmän ja kokeilee sitä kurssillaan. Saadessaan hyvät palautteet opettaja päättelee, että menetelmä toimii hyvin. Tosiasiassa opiskelijat antoivatkin hyvää palautetta vain sen takia, että he pitivät opettajasta. (3)

YOOPissa käytiin katsastamassa toisten kurssilaisten opetustilanteita, mikä oli minusta hyvä asia. Samalla jokainen osallistuja sai ja antoi muille todella tärkeää palautetta. Eräänä päivänä me myös testasimme eri opetusmenetelmiä, esimerkiksi porinaryhmiä ja näyttelykävelyä. Minusta oli todella mukavaa päästä kokeilemaan uusia menetelmiä. TKK:lla on kuitenkin niin isot opiskelijamäärät, että vanhat menetelmät ovat kustannustehokkaampia. Minusta on paljon helpompaa opettaa vanhalla kaavalla eli pitämällä luennot ja laskuharjoitukset, koska olen tehnyt niin aina ennenkin ja tiedän, että myös opiskelijat odottavat sitä. YOOPin jälkeen kokeilimme yhdellä kurssilla ryhmätöitä, mutta opiskelijat eivät tuntuneet pitävän niistä. (4) (H)

Koska pidin YOOP-koulutuksesta, hain myöhemmin myös opettajan pedagogisiin opintoihin. (5) Opintoihin sisältyvä opetusharjoittelu oli todella mukava, koska pääsin opettamaan erääseen ammattikorkeakouluun. Pidin opettajan pedagogisista opinnoista todella paljon, koska niissä opetetaan pedagogista teoriaa ja suhtaudutaan opettamiseen asiana, jota voi oppia. (I)

Viime aikoina olen oivaltanut, että kannattaa itsekin opiskella koko ajan jotain. Pysin suorittamaan yhden kurssin ihan mitä tahansa ainetta joka lukukausi. Siten minulla pysyy tietoisuus siitä, millaista opiskelu on. Samalla pysyn myös opiskelijan arjessa mukana. Näiden opiskelukokemusteni perusteella olen pyrkinyt järjestämään opetustani entistä opiskelijaystävällisemmäksi. (H)

Paula

Opintojeni alussa osallistuin eräälle todella mukavalle kurssille, jossa oli todella hyvä luennoitsija. En ole koskaan tavannut yhtä hyvää luennoitsijaa TKK:lla. Hän oli todella hyvä ja hauska puhuja. Vaikka kaikki aiheet ovat TKK:lla teknisiä ja vaikeita, hän sai opetettavan aiheen kuulostamaan helpolta ja hauskalta. Juuri sellainen opettaja olen pyrkinyt itseeni aina olemaan, koska minun mielestäni se on opetuksen tarkoitus. (A) Myös kurssin aihe tuntui minusta selkeältä ja mukavalta ja jo muutaman luennon jälkeen tajusin haluavani työskennellä aiheen parissa. Vajaan vuoden verran odoteltuani hain kurssin assistentin paikkaa ja sain sen. Siitä kurssista alkoi minun opetusurani. (B)

Jonkin ajan kuluttua pääsin kurssin pääassistentiksi ja aloin tekemään kurssilla enemmänkin töitä. Menin aina todella mielelläni pitämään harjoituksia. Se on varmaankin ollut yksi syy, miksi olen jatkanut opettamista. (C) Sain ensimmäisistä opetuseroistani todella hyvää palautetta. Minusta on melko huvittavaa ja yllättävääkin, että opiskelijat ovat aina pitäneet opetuksestani. (D) Samaan aikaan kun aloin opettamaan kurssilla, aloin opettaa tanssiavapaa-ajallani. En vielä kukaan tiedä, osaanko oikeasti tanssia, mutta ihmiset olivat tyytyväisiä ja heitä tuli tanssitunneille todella paljon. (E)

Urani alussa minulle tarjottiin mahdollisuutta luennoida 500 opiskelijalle. Olin kuitenkin sitä mieltä, etten voi luennoida, koska en ollut vielä valmistunut. Luennoitsijaksi määrättiin eräs tutkija, joka ei ollut erityisemmin kiinnostunut opettamisesta. Silloin minä tajusin tehneeni hirveän virheen; minun olisi pitänyt suostua luennoimaan, koska olisin pitänyt luennon paljon paremmin ja vielä nauttinutkin siitä. Olen jälkikäteen usein harmitellut virhettäni, vaikka olenkin päässyt luennoimaan suuriin luentosaleihin. Jälkikäteen ajatellen minun olisi kannattanut suostua luennoimaan jo aiemmin. (F)

Valmistumiseni lähellä lähdin tekemään koulutustani vastaavaa työtä, enkä opettanut mitään puoleentoista vuoteen. En ollut koskaan ajatellut opettavani valmistumisen jälkeen, vaikka opettaminen tuntui mukavalta työltä. Työskennellessäni muualla olin ahdistunut ja elämä tuntui sisällöttömältä. (G) Myöhemmin minun piti vaihtaa työpaikkaa ja minulle tarjottiin oman alan töitä. Päätin kuitenkin kieltäytyä paikasta, koska olisin joutunut kulkemaan junalla töihin. Jälkikäteen tajusin, etten ottanut työtä vastaan, koska se ei ollut mielekästä eikä kiinnostavaa. Samalla ymmärsin, että haluan opettaa työkseni ja tulini TKK:lle opettamaan. (H) TKK:lla opetus jäi vallalle ja minä kiinnostuin pedagogisista kysymyksistä.

Palattuani takaisin TKK:lle aloitin YOOP-opinnot. Sain opinnot valmiiksi ennen vuotta 2004. Vaikka YOOP oli todella hyvä koulutus, en pitänyt YOOPin kouluttajista. He olivat melko nuoria, eikä heillä tuntunut olevan mitään sanottavaa. Minun mielestäni he eivät oikein tienneet, millaista TKK:lla opettaminen ja työskentely on. Tästä syystä suhtauduin kriittisesti heidän opetukseensa. Olin kiinnostunut opettamisen teoriasta ja pedagogisista kysymyksistä, mutta YOOPissa vain askarreltiin ja tehtiin turhilta tuntuvia ryhmätöitä.

Minua ärsytti erityisesti eräs YOOPiin kutsuttu vieraileva opettaja. Hän esitteli meille yksinkertaista teknologiaa mullistavana keksintönä, vaikka TKK:lla oli ollut sama ratkaisu käytössä jo useita vuosia. Silloin minusta tuntui, etteivät YOOPin kouluttajat tiedä, missä he ovat töissä. Myös tehtävien aiheet olivat mielestäni naiiveja. Eniten minua harmitti, että meidän piti työstää ryhmätyönä TKK:n yleisiä ongelmia. Minusta tuntui, että olimme leikkimässä sen sijaan, että oikeasti opiskelisimme opettamista ja oppimista. Sen jälkeen minulla oli melko huono asenne YOOP-opintoja kohtaan. (I) (I)

Koska YOOP-koulutus ei tuntunut riittävältä, päätin hankkia opettajan pätevyyden. Päätös johtui osittain myös siitä, että olen koko ajan miettinyt, pitäisikö minun olla peruskoulun opettaja TKK:lla opettamisen sijaan. (2) (J) Opettajankoulutuksessaolin todella tyytyväinen, koska siellä ymmärrettiin, mitä opettaminen on. Koulutuksessa oli paljon eri alojen opettajia ja minusta oli todella jännittävää kuunnella heitä. He olivat paljon enemmän opettajia kuin TKK:lla työskentelevät opettajat, koska heillä oli paljon enemmän kokemusta käytännön opetustyöstä. Mielestäni sekä henkilökunta että opiskelijat olivat paljon osaavampia kasvatustieteen laitoksella kuin TKK:lla. Minä pidin siitä todella paljon. (K)

Viime aikoina olen käynyt opettamassa myös peruskoulussa. Aion opettaa siellä korkeakouluopettamisen rinnalla, koska se on pedagogisesti todella opettavaista. Se on paljon vuorovaikutteisempaa ja siinä on paljon enemmän oppilas-opettaja-kontaktia kuin korkeakouluopettamisessa. Peruskoulussa opettaminen on myös todella hauskaa. Viisi minuuttia ennen tunnin alkua minulle annetaan materiaalit, joista pitää äkkiä rakentaa muutama tunti. Jos tunnilla sanoo jotain tyhmää, opiskelijat antavat välittömästi suoraa palautetta. Se on erittäin hyvää opetusharjoittelua. (L)

Sakari

Vaikka en itse ollut kovin innokas opiskelija, opetin koulussa luokkatovereilleni matematiikkaa ja fysiikkaa. Opetin myös tyttöystäväni pikkusiskoja, erään tyttöystäväni äitiä ja veljeni tyttöystävää. Olin silloin 14–18-vuotias. Toisten opettaminen oli helppo tapa lukea kokeisiin. Minä pidin opettamisesta ja siihen liittyvästä sosiaalisesta tilanteesta. Varhaiset opetuskokemukseni ovat vaikuttaneet opetukseeni myöhemminkin. (A)

Kiinnostukseni opettamista kohtaan alkoi varsinaisesti veljeni tyttöystävän opettamisesta. Hän oli minua neljä vuotta vanhempi ja todella huono matematiikassa. Aina matematiikan kokeen lähestyessä me opetimme häntä veljeni kanssa häntä vuorotellen. Veljeni opettaessa minä opiskelin aiheena olevan matematiikan, koska se oli minulle täysin uutta asiaa. Vuoron vaihtuessa minä aloin opettamaan. Veljeni tyttöystävä sai aina hyviä arvosanoja kokeista ja opettaja oli ihmeissään, koska tyttö ei ollut osannut kokeiden välisenä aikana yhtään mitään. Hänen opettamisensa oli mukavaa, koska se tuotti tulosta. (B)

Opiskeluni alussa toimin tuntiassistenttina ja myöhemmin assistenttina TKK:lla. Assistentin töiden jälkeen toimin satunnaisesti myös erikoisopettajana muun työn ohessa. Myöhemmin tulin TKK:lle vakituisesti töihin. Viimeistään silloin huomasin pitäväni enemmän omien kouluaikojeni yksilöopettamisesta kuin yleisön edessä opettamisesta, koska luennoinnista puuttui henkilökohtainen kontakti opiskelijoihin. Yleisön edessä opettaminen ei ollut minusta yhtään niin mukavaa kuin yksilöopettaminen. (C)

Tultuani TKK:lle vakituisesti töihin, suoritin O₃-kurssin ja YOOPin. Ne ovat ainoat pedagogiset koulutukseni. Laitoksellani edellytettiin koulutukseen osallistumista. Koska professori oli sitä mieltä, että koulutuksen suorittaminen olisi positiivinen asia, ei osallistuminen oikeastaan ollut oma päätökseni. Suoritin YOOPin ennen vuotta 2008. Molemmat koulutukset olivat minusta hieman askartelua, mutta erittäin työläitä. Niissä tehtiin paljon ryhmätöitä ja pohdittiin hyvää opettajuutta sekä hyviä opetustekniikoita.

YOOPissa tehtiin erittäin työläitä kirjallisia harjoituksia. Me myös luimme erästä kirjaa, jonka esittämien asioiden kanssa olin kovasti eri mieltä. Kirjan mukaan esimerkiksi kaikki ihmiset ovat yhtä kykeneviä oppimaan asioita, kun taas minun käsitykseni mukaan eivät ole. Oma kykyni opiskella kieliä on erittäin paljon huonompi kuin tyttärelläni, joka oppii selvästi nopeammin kuin minä. Minusta oli ikävää ja turhauttavaa lukea 30 sivua kirjaa, joka todisteli asiaansa keksityillä, tarkoitushakuisilla ja melko naiiveilakin esimerkeillä. (1) Moni kurssilaisista oli kanssani samaa mieltä, mutta kasvatustieteilijöillä oli asiasta eri näkemys. (2) (D)

Viime aikoina opiskelijoiden osallistumisprosentti peruskurssin luennoilla on laskenut huomattavasti. Jostain syystä asiat ovat menneet huonompaan suuntaan. Minulla oli aikaisemmin sellainen etu, että kurssin luennot olivat iltapäivällä. Koska opiskelijoilla ei ollut muita kursseja luennon jälkeen, he jäivät usein keskustelemaan kanssani. Nykyisin samat luennot ja harjoitukset pidetään puolen päivän aikaan ja minun täytyy lähteä heti pois, koska heillä on muuta toimintaa luennon jälkeen. Opiskelijakontaktin puute saattaa osaltaan vaikuttaa kokemukseeni negatiivisesti. En minä kuitenkaan ole kyllästynyt opettamiseen. Tällä hetkellä vain tuntuu siltä, että minua hieman koetellaan. (E)

Viljo

Korkeakouluopintojeni alussa minulla oli erittäin hyvä ja innostava matematiikan opettaja. Hänestä välittyvä into ja omistautuminen tekivät minuun suuren vaikutuksen. Hänellä oli aina mukanaan pieni lappu, jonka pohjalta hän opetti innostuneesti kaksi tuntialueen edessä. Minä en kuitenkaan oppinut matematiikkaa hänen luentojensa perusteella. (A) Sain luennoilta joitakin perusideoita ja saatoin oppia jonkin ratkaisutavan tai ratkaisupolun, mutta oikeasti opin matematiikkaa vasta käytännön harjoittelun avulla. Vielä nykyisinkin luento-opetus tuntuu oppimisen kannalta hieman merkityksettömältä verrattuna käytännön tekemiseen ja laskemiseen.

Valmistuttuani diplomi-insinööriksi siirryin jatko-opiskelijaksi TKK:lle. Samalla aloitin opettajanurani assistenttina. Opetukseni oli hyvin henkilökohtaista ja tapahtui usein kasvotusten opiskelijoiden kanssa. Me toimimme opiskelijoiden kanssa ikään kuin yhdessä: minä neuvoin heitä ja olin läsnä, jos he halusivat kysyä jotakin. Se oli mielestäni erittäin palkitsevaa ja hyödyllistä aikaa, koska opin tuntemaan opiskelijat, sain heiltä paljon positiivista palautetta ja näin oppimisen iloa. Assistentin työtä hankaloitti se, että olin hyvin läheisissä tekemisissä opiskelijoiden kanssa ja otin kritiikin ja valitukset vastaan, mutten kuitenkaan

voinut vaikuttaa kurssin järjestelyihin. Assistenttiaikani on melko pitkälle muovannut minua ja vaikuttanut siihen, millainen opettaja olen nykyisin. (B)

Myöhemmin opetin eräällä kurssilla, jonka laajan aihepiirin opiskelijat kokivat erittäin vaikeaksi. Tunsin kurssin aiheen todella hyvin ja ajattelin, että asia olisi helpommin ymmärrettävissä käytännön esimerkin kautta. Päätin koota kurssilla tehtävät erilliset harjoitustyöt yhteen, jotta opiskelijoiden olisi helpompi hahmottaa aihepiiri kokonaisuutena. Se oli todella mielenkiintoinen kokeilu ja sain siitä hyvää palautetta. Kokeilu on jäänyt hyvin mieleeni, koska lähdin rohkeasti kokeilemaan jotain uutta ja erilaista. (C)

Eräs merkittävä asia minulle on ollut ulkomaalaisten opiskelijoiden opettaminen. Heillä oli aivan erilainen tausta kuin TKK:n perusopiskelijoilla, he kysivät erilaisia asioita ja vaativat erilaista tukea. Koska TKK:lla ei siihen aikaan ollut tarjolla englanninkielisiä kursseja, ulkomaalaiset opiskelijat lukivat kirjoja, kyselivät opettajilta ja tekivät tehtäviä, joita käytiin henkilökohtaisesti yhdessä läpi. Moni heistä otti aktiivisesti kontaktia minuun, minkä takia heidän kanssaan oli mielenkiintoista ja mukavaa, mutta samalla erittäin aikaa vievää, tehdä töitä. Oppimateriaalin valinta oli kuitenkin haastavaa, koska piti huomioida opiskelijoiden esitiedot. (D)

Jossain vaiheessa uraani minusta alkoi tuntua, etteivät käyttämäni opetusmenetelmät olleet kovin tehokkaita. Kiinnostuin YOOP-koulutuksesta, koska halusin kehittyä opettajana. Siihen aikaan osastollamme toimi erittäin aktiivinen opetuksen kehitystiimi, jossa keskusteltiin ja vaihdettiin ajatuksia opetuksen kehittämistä. Myös tiimiin kuuluvien opettajien kehotukset vaikuttivat siihen, että päätin osallistua YOOP-koulutukseen. (1) Suoritin koulutuksen ennen vuotta 2004. YOOPissa meillä oli huikaisevan hyvä ryhmä. Ryhmäämme kuului erittäin ansioituneita opettajia, jotka olivat jo pitkään tehneet opetuksen kehitystyötä ja pohtineet opetusta. Ryhmämme keskustelut opettajuudesta ja oppimisesta olivat erittäin hedelmällisiä ja muovasivat käsitystäni opettajuudesta. (2) Myös YOOPin vetäjä teki minuun suuren vaikutuksen. (3)

Minusta oli jännittävää huomata, että käytännön opetustyössä tekemiäni havaintojen pohjalta syntyneet käsitykset ja ajatukset oppimisesta ja hyvästä opettajuudesta saivat YOOPissa vahvistusta pedagogiikan ammattilaisilta. (4) YOOP muokkasi tapaani ajatella asioita. Ajatus siitä, mitä oppiminen on, iskostui siellä ensimmäisen kerran mieleeni. Minusta oli hämmästyttävää, kuinka paljon voi oppia vain lukemalla kirjoja, keskustelemalla ja kuuntelemalla luentoa. Ymmärsin, ettei opiskelijoiden tarvitse aina tehdä niin paljon, vaan he voisivat miettiä asioita enemmän yhdessä. (5) YOOPin tärkein anti oli kuitenkin se, että sieltä sai rohkeutta kokeilla uusia opetusmenetelmiä. (6)

YOOPin kautta tein eräällä kurssilla kokeilun, jossa opiskelijat tekivät tentin sijaan laajemman harjoitustyön. Kokeiluehdotukseni ei kuitenkaan mennyt sellaisenaan läpi, vaan tentti päätettiin edelleen säilyttää. Se oli minusta ikävää, koska opiskelijat tekivät todella paljon töitä harjoitustyön eteen. Kokeilu oli itsessään todella hieno, sillä opiskelijat kyselivät paljon ja perehtyivät itsenäisesti opetettavaan asiaan. (7) Ellen olisi siirtynyt kurssilta muihin tehtäviin, olisin voinut hyödyntää hyvin mennyttä kokeilua ja laajentaa sitä. Kurssista alkoi kuitenkin vastata eräs toinen henkilö, joka ei jatkanut kokeiluani. (E)

YOOPin jälkeen suoritin tieto- ja viestintätekniikan opetuskäytönkoulutukset, jotka myös olivat minusta jännittäviä. Oli mielenkiintoista huomata, että niiden taustalla vaikuttivat samat pedagogiset teoriat kuin YOOPissakin. Tästä syystä koulutukset olivat todella hyödyllisiä. Koulutuksissa opin, miten opetus järjestetään verkkoympäristössä. Ryhmätöiden ja verkkokeskustelujen avulla huomasinkäytännössä ryhmässä oppimisen ja ryhmätyön hyödyllisyyden. Enää en suhtaudu kovin negatiivisesti siihen, että opiskelijat tekevät tehtäviä yhdessä. (8) (F)

Viime vuosina olen saanut enemmän vastuuta opetuksesta, minkä vuoksi opetusta on ollut helpompi myös muuttaa. Eräs TKK:lla tehty kasvatustieteen gradu toimi virikkeenä ja innostajana yhden kurssin muutokseen. Gradu sai minut ymmärtämään, kuinka typerää on jaotella opiskelijoiden oppimista tenttien avulla sen sijaan, että heidän oppimistaan seurattaisiin jatkuvasti. (G) Päätin sekoittaa kurssin luennot ja laskuharjoitukset yhdeksi opetustapahtumaksi. Lisäksi opiskelijat joutuivat viikoittain tekemään kotilaskuja, jolloin oppimista tapahtui koko ajan. Seuraavaksi tiputin tentin kurssin lopusta pois ja arvostelin sen sijaan vain laskutehtäviä. Pyrin joka viikko antamaan opiskelijoille palautetta heidän tekemisistään. Vaikka menetelmä kasvatti työmäärää, sain tekemistäni muutoksista hyvää palautetta sekä opiskelijoilta että opettajilta. (H)

Kurssin uudistaminen oli haastavaa ja mielenkiintoista. Olimme kollegani kanssa niin innostuneita kurs-

sin kehittämisestä, että päätimme tehdä siitä julkaisun. (8) (I) Vaikka kurssissa olisi vieläkin paljon parannettavaa, on siinä myös mahdollisuuksia ja hyviä ideoita, jotka halusimme käydä julkaisun avulla kunnolla läpi. Pohdimme kurssin osalta erityisesti sitä, miten opetusta ja oppimista voidaan aktivoida ja miten oppimista voidaan tukea arvioinnilla ja palautteella. Mielestäni oppimiseen ja opetukseen tulisi suhtautua samalla vakavuudella kuin tutkimukseenkin.

Virpi

Ennen opettajan uraani tein oman alani töitä, enkä kuvitellutkaan ryhtyväni opettajaksi. Laman aikana minä jäin kuitenkin työttömäksi. Se oli erittäin merkittävä ajanjakso elämässäni. Yritin ensin löytää oman alani töitä, mutta sitten joku vihjaisi minulle, että TKK:lla saattaisi olla tarjolla opetustöitä. Hain paikkaa erään kurssin opettajana ja tulin valituksi. (A) Muistan ensimmäisen kerran, kun minun piti puhua opiskelijoille. Minulla oli 20 opiskelijaa edessäni ja minun piti selittää heille kurssini tarkoitus. Se oli melko jännittävä kokemus. Minulla ei ollut aiempaa esiintymiskokemusta, enkä ollut joutunut puhumaan suurille ihmisjoukoille. Silloin minä ajattelin, että kun nyt kerran tässä ollaan, niin puhutaan nyt sitten. Kurssin opiskelijat olivat todella mukavia ja työ lähti mukavasti liikkeelle. Se oli minun ensimmäinen opetustilanteeni. (B)

Tein hyvin pitkän aikaa opetuksen ohella jatko-opintoihini liittyvää opinnäytetyötäni. Se on auttanut minua todella paljon esimerkiksi nykyisen kurssini suunnittelussa. Opettajan urani alussa nojasin omiin kokemuksiini työelämästä ja muistelin, mitä olin omina opiskeluaikoinani kaivannut opettamaltani kursilta. Jatko-opiskelu laajensi tietopohjaani huomattavasti. Kävin muun muassa haastattelemassa aihealueellani toimivia käytännön ammattilaisia ja sain viimeisintä tietoa työelämästä, jonne minun piti valmistaa omatkin oppilaani. Myös kirjallisuuden kerääminen oli työstä mutta kannattavaa. (C)

Eräs kurssini järjestettiin yhteistyössä kahden muun osaston kanssa siten, että opiskelijat muodostivat keskenään työryhmiä. Yhteistyön onnistumisen esteiksi nousivat kuitenkin usein erilaiset käytännölliset seikat. Monesti kävi niin, etten saanut ajoissa selvää toisten osastojen aikatauluista, koska heidän lukujärjestyksensä olivat vielä laatimatta. Näin koko yhteistyö saattoi epäonnistua sillä, että joillakin opiskelijoilla oli pakollinen kurssi samaan aikaan. Osastojen hyvin erilaisia ja eritaustaisia opiskelijamääriä oli välillä vaikea ryhmitellä toimivasti ja ryhmien tasapaino järkkyy heti, jos joku ei pysynyt aikataulussa. Myös kurssien sisällöllinen yhteensovittaminen oli vaikeaa. Lopulta toisten osastojen opiskelijat jäivät kokonaan pois kursilta. Jäin miettimään, kuinka paljon työtä vielä tarvittaisiin, jotta yhteistyö onnistuisi. (D)

TKK:lla alettiin jossain vaiheessa kannustaa opettajia hakeutumaan pedagogisiin koulutuksiin. Osallistuin koulutukseen, koska ajattelin, että siitä voi olla vain hyötyä. Suoritin ensin Minä opettajana -kurssin. Menin sinne vähän epäileväni ja ajattelin, ettei se ole minun aihealueelleni suunnattua koulutusta. Yllätyksekseni kuitenkin huomasin, että pystyin poimimaan kursilta itselleni hyödyllisiä asioita. Parasta Minä opettajana -kurssilla oli se, että pääsin tutustumaan muihin TKK:n opettajiin ja näin, millaista opettaminen on muilla osastoilla. Koulutus tarjosi erinomaisen mahdollisuuden verkostoitumiseen.

Minä opettajana -kurssilta jatkoin suoraan YOOP-koulutukseen, joka jäi ensimmäisellä kerralla kesken muiden kiireideni takia. Voi olla, etten silloin vielä saanut kaikkea irti YOOPista. Myöhemmin minä ryhdistäydyin ja suoritin koulutuksen loppuun ennen vuotta 2008. Tullessani uudestaan YOOPiin, se oli muuttunut edukseen. Kurssit olivat kehittyneet siten, että koko koulutus tuntui helpommalta, vaikka tavoitteet eivät olleet muuttuneet. Tekemistä ja mekaanista työtä oli vähemmän ja yhdessäoloa oli enemmän. YOOPissa perustettiin lukupiirejä ja tehtiin kehityshanke. Meidän ryhmämme kokoontumiset olivat aivan mahtavia ja meillä oli todella mukavia keskusteluita. Minulle jäi todella hyvä tunne siitä toiminnasta. (1) Me luimme jotakin kirjaa ja keskustelimme siitä. Se oli todella antoisaa, vaikka olimmekin kaikki aivan eri aloilta. Lähipäivät ja yhdessäolo olivatkin YOOPin parasta antia. (2) Sain YOOPista enemmän näkemystä työhöni. (3) (E)

En ole päässyt soveltamaan YOOPissa opetettuja menetelmiä kovinkaan paljon, koska minulla on tällä hetkellä hyvin vähän luentoja. Kokeilin kerranuutta opetusmenetelmää, jossa opiskelijat tekivät luennon aikanävalitehtäviä. Minusta oli hämmästyttävää, miten haluttomasti opiskelijat suhtautuivat kokeiluuni. Minulle tuli sellainen olo, että opiskelijat luulevat itse tietävänsä, miten heitä kuuluu opettaa. (4) (F) Olen sitä mieltä, että uudet opetusmenetelmät vaativat jotain myös opiskelijoilta. En ole kuitenkaan lannistunut tästä, vaan mietin edelleen, miten voisin soveltaa YOOPissa esiteltyjä opetusmenetelmiä ja kokeilla, mikä niistä toimisi parhaiten tällä luennolla.

Vuokko

Lukiossa en halunnut opettajaksi, vaikka olinkin hyvä koulussa ja pidin opiskelusta. Tehdessäni diplomityöni TKK:lle en edes kuvitellut opettamista mahdollisena työnä, vaan etsin töitä muualta. Koska en heti löytänyt oman alani töitä, jäin TKK:lle tutkimusapulaiseksi. Se oli hyvin ruohonjuuritason työtä. Eräänä keväänä minun piti käydä korottamassa eräs TKK:n kurssi, kun minua pyydettiin myös opettamaan samalla kurssilla. Siinä vaiheessa todistin, että paras oppimisen aste on asian opettaminen muille. Minä opetin kurssia täsmälleen samalla tavalla, kuin sitä oli aina opetettu. Sain kaikki opetettavat tehtävät valmiina ja tein itse vain malliratkaisun. (A)

Jonkin ajan kuluttua aloitin erään toisen kurssin ohjaamisen. Jälkikäteen ajatellen ohjasin kurssin opiskelijoita aivan samalla tavalla, kuin minua oli aikoinaan ohjattu, yhtään edes kyseenalaistamatta tai pohtimatta muita vaihtoehtoja. Ainoa tehtäväni oli kasatakurssin työohjeiden mukaiset laitteistot. Minä vain tulostin tarvittavat työohjeet, päivitin epäselvät kohdat, vaihdoin vuosiluvut, laitoin ohjeet kopiokoneeseen ja jaoin ne eteenpäin. Keräsin kurssista myös palautetta, mutta sekin tapahtui vielä hyvin alkeellisella tasolla. Sain palautetta lähinnä kurssin laitteistoista ja ohjeista. (B)

Työskenneltyäni hetken aikaa TKK:lla, minusta tuli myös jatko-opiskelija. Siinä vaiheessa opetus oli minulle vain sivutyö, jota tehtiin tutkimuksen ohella. Meillä oli yhteinen kahvihuone eri tutkimusryhmiin kuuluvien tutkijoiden kanssa. Siellä minä kuulin, että osastollamme järjestetään opetuksen kehittämispäiviä, joissa puhutaan opetukseen liittyvistä asioista. Koska läheinen kollegani oli mukana järjestämissä toimintaa ja koska ohjasin itsekin yhtä kurssia, päätin osallistua kehittämispäivään. Kollegoideni aktiivisuus ja suotuisa ilmapiiri helpottivat ja nopeuttivat osallistumistani sekä osaston kehittämistoimintaan että myöhemmin muuhunkin pedagogiseen toimintaan. Koska jotkut kollegani toimivat jo aktiivisesti opetuksen parissa, toimintaan oli hyväksytympää osallistua itsekin. Ensimmäiset herätteet opetuksen suuntaan tulivat osastomme kehittämistoiminnasta. (C)

Osaston opetuksen kehittämistoiminnan jälkeen osallistuin valtakunnalliseen tieto- ja viestintätekniikan opetuskäytön koulutukseen. Se oli ensimmäinen opetuskoulutukseni ja sen myötä sain varovaisen herätteen ja pieniä ideoita opetuksen suuntaan. Tieto- ja viestintätekniikan koulutuksen kautta ohjasin myös yhden opetukseen liittyvän diplomityön. Sitäkin kautta minä tutustuin pedagogisiin käsitteisiin, mikä osaltaan lisäsi kiinnostustani pedagogiikkaa kohtaan. Tieto- ja viestintätekniikan koulutuksesta saamani kokemusten myötä minulle syntyi kiinnostus ja uteliaisuus myös YOOP-koulutusta kohtaan. (D) Suoritin koulutuksen ennen vuotta 2004.

YOOPiin osallistuminen oli melko tietoinen päätös. Muutama kollegani oli jo suorittanut YOOPin ja heillä oli siitä hyviä kokemuksia. (1) Kysyin esimieheltäni lupaa osallistua koulutukseen. Hän suhtautui yleisesti ottaen positiivisesti asiaan, mutta kyseli samalla jatko-opintojeni etenemisestä. Pedagogiseen toimintaan osallistuminen oli minulle hieman harrastusluonteista, koska päätyöni oli tutkimuksen teko. Olin kuitenkin jo melko kiinnostunut opetukseen liittyvistä asioista. YOOP oli ensimmäinen virallinen pedagoginen koulutukseni. Sain siitä työkaluja keskustella pedagogiikasta. (2) YOOPin jälkeen aloin ajatella oppimista ja opetusta hieman eri tavalla. Siihen saakka olin opettanut samalla tavalla kuin minuakin oli opetettu, mutta YOOPissa heräsin siihen, että on olemassa muitakin tapoja opettaa. (3)

YOOPista sain ajatteluuni paljon ituja, jotka kuitenkin vahvistuivat vasta omien kokeilujeni myötä. YOOPissa puhuttiin jonkin verran esimerkiksi eri arviointimenetelmistä ja kyseenalaistettiin tentti osaamisen mittarina. Koulutuksen jälkeen olin kuitenkin edelleen sitä mieltä, että tentti on tarpeellinen. Vasta vuosien konkreettinen työ ja satojen tenttipaperien korjaaminen muutti käsitystäni asiasta. (4) (E)

YOOPin jälkeen olin jo melko paljon mukana opetukseen liittyvässä toiminnassa ja minulla oli edes jonkinlainen idea siitä, mihin suuntaan opetusta pitäisi kehittää. En vielä silloin oikein tiennyt, mitä sillä tiedolla tekisin, mutta yritys opetuksen muuttamiseen oli kuitenkin jo kova. YOOPissa minä kiinnostuin ongelmalähtöisestä opetuksesta, jota aloin soveltamaan erääseen kurssiini. Kurssi muuttui kehittämistyöni tuloksena merkittävästi, vaikkakin muutos oli hidas ja vei useita vuosia. Jos en olisi suorittanut YOOPia, en todennäköisesti olisi ryhtynyt toteuttamaan muutosta. (5) (F)

YOOPin jälkeisinä vuosina innostuin opetuksesta ja ymmärsin, että opettaminen voisi olla myös päätyöni. Niihin aikoihin sain omaa näkemystä ja järjestelmällisyyttä opetustyöhöni. Muutokseen vaikutti ainakin osittain se, että uusi ongelmalähtöinen opetusmenetelmä osoittautui vähintään yhtä järkeväksi kuin edellisenkin menetelmä. Kokeiluni ansiosta sain vaihtelua työhöni ja opetus muuttui kiinnostavammaksi.

Siinä vaiheessa huomasin, että asioita voi opettaa muullakin tavalla kuin sillä, jolla ne on aina itselleni opetettu. Minä ymmärsin, että voisin kokeilla eri opetustapoja ja selvittää, toimiiko uusi tapa paremmin kuin vanha tapa. (6) Toinen syy innostukseeni oli se, että samoihin aikoihin loppui jatko-opintoihini liittyvä tutkimusprojekti. Oltuani projektissa mukana useita vuosia totesin, että tutkimus on tylsämpää ja yksinäisempää työtä kuin opetus. Siitä lähtien aloin opettamaan päätyönäni. (G)

Viime aikoina olen ollut muutamien läheisten kollegoideni kanssa mukana eräässä opetuksen tutkimukseen liittyvässä projektissa. Osallistuminen tällaiseen toimintaan on saanut minut ymmärtämään, että voisin ajatella omaa työtäni hieman myös opetuksen tutkimuksen kautta. Teoreettisen tutkimuksen sijaan voisin konkreettisella tasolla tutkia, mitä opiskelijoiden piti kurssilla oppia, mitä he oikeasti oppivat ja miksi jotain jäi oppimatta. Tämän toiminnan myötä olen kiinnostunut opetukseni entistä järjestelmällisemmästä kehittämisestä. (H)

Yliopisto-opettajaksi tulemisen kertomusten temaattisen analyysin tulokset

YLIOPISTO-OPETTAJAKSI TULEMISEN TOIMINNALLISESTI MERKITTÄVÄT TAPAHTUMAT (38)	
Pedagogisen koulutuksen suorittaminen (14)	<p>YOOP (Antti D, Paula I, Viljo E, Inkeri I, Sakari D, Vuokko E, Alpo F, Virpi E, Laura E, Leevi G)</p> <p>Koska YOOP-koulutus ei tuntunut riittävältä, päätin hankkia opettajan pätevyyden. (Paula J)</p> <p>YOOPin jälkeen suoritin tieto- ja viestintätekniikan opetuskäytönkoulutukset, jotka myös olivat minusta jännittäviä. (Viljo F)</p> <p>Osaston opetuksen kehittämistoiminnan jälkeen osallistuin valtakunnalliseen tieto- ja viestintätekniikan opetuskäytön koulutukseen. (Vuokko D)</p> <p>Koska pidin YOOP-koulutuksesta, hain myöhemmin myös opettajan pedagogisiin opintoihin. (Leevi H)</p>
Opettaminen (12)	<p>Lukioikäisenä opetin serkuilleni matematiikkaa ja fysiikkaa. (Antti A)</p> <p>Koska olin itsekin samaan aikaan suorittamassa kyseistä kurssia, minun piti ensin itse ymmärtää kurssin asiat ja sen jälkeen opettaa samat asiat muille opiskelijoille. (Antti B)</p> <p>Armeijassa ollessani toimin välillä myös esimiestehtävissä ja jouduin opettamaan muita. (Alpo A)</p> <p>Assistenttina minun ei tarvinnut kovin paljon miettiä opetuksen sisältöä, koska tehtävät tulivat suoraan luennoitsijoilta. (Alpo C)</p> <p>Jatko-opintojen jälkeen aloin pitää yliopistolla pieniä luentokursseja, joihin osallistui enimmillään 20 opiskelijaa. (Alpo E)</p> <p>Kurssin työt olivat itselleni aivan naurettavan helppoja, minkä vuoksi niitä oli myös helppo opettaa muille. (Leevi D)</p> <p>Viime aikoina olen käynyt opettamassa myös peruskoulussa. (Paula L)</p> <p>Vaikka en itse ollut kovin innokas opiskelija, opetin koulussa luokkatovereilleni matematiikkaa ja fysiikkaa. (Sakari A)</p> <p>Kiinnostukseni opettamista kohtaan alkoi varsinaisesti veljeni tyttöystävän opettamisesta. (Sakari B)</p> <p>Minä opetin kurssia täsmälleen samalla tavalla, kuin sitä oli aina opetettu. (Vuokko A)</p> <p>Jälkikäteen ajatellen ohjasin kurssin opiskelijoita aivan samalla tavalla, kuin minua oli aikoinaan ohjattu, yhtään edes kyseenalaistamatta tai pohtimatta muita vaihtoehtoja. (Vuokko B)</p> <p>Minulla oli 20 opiskelijaa edessäni ja minun piti selittää heille kurssini tarkoitus. (Virpi B)</p>

<p>Opetuksen uudistaminen (7)</p>	<p>YOOPin seurauksena kokeilin ryhmitöitä ja opiskelijoiden aktivointia kurssillani. (Antti F)</p> <p>Päätin koota kurssilla tehtävät erilliset harjoitustyöt yhteen, jotta opiskelijoiden olisi helpompi hahmottaa aihepiiri kokonaisuutena. (Viljo C)</p> <p>Päätin sekoittaa kurssin luennot ja laskuharjoitukset yhdeksi opetus-tapahtumaksi. (Viljo H)</p> <p>Me muutimme erään kurssin opetusta assistenttini kanssa siten, että opiskelijat tekivät enemmän ryhmitöitä ja sovelsivat oppimaansa. (Inkeri J)</p> <p>YOOPissa minä kiinnostuin ongelmalähtöisestä opetuksesta, jota aloin soveltamaan erääseen kurssiini. (Vuokko F)</p> <p>Sen jälkeen aloin käyttämään pelkästään tikkukirjaimia. (Alpo H)</p> <p>YOOPin jälkeen muutin erään melko pienen kurssin opetusta siten, että yritin välttää luennointia ja tehdä enemmän vuorovaikutteisia tehtäviä opiskelijoiden kanssa. (Laura F)</p>
<p>Yliopisto-opettajaksi päätyminen (5)</p>	<p>Opiskelin TKK:lla toista vuotta, kun erään kurssin assistentti lähti ja minua pyydettiin hoitamaan hänen työnsä. (Antti B)</p> <p>Vajaan vuoden verran odoteltuani hain kurssin assistentin paikkaa ja sain sen. (Paula B)</p> <p>Eräänä keväänä minun piti käydä korottamassa eräs TKK:n kurssi, kun minua pyydettiin myös opettamaan samalla kurssilla. (Vuokko A)</p> <p>Kurssin jälkeen opettaja antoi yhteystietoni eteenpäin ja pian minulle tarjottiin assistentin töitä eräällä peruskurssilla. (Leevi D)</p> <p>Hain paikkaa erään kurssin opettajana ja tulin valituksi. (Virpi A)</p>
<p>Opiskelu (2)</p>	<p>Tein hyvin pitkän aikaa opetuksen ohella jatko-opintoihini liittyvää opinnäytetyötäni. (Virpi C)</p> <p>Pyrin suorittamaan yhden kurssin ihan mitä tahansa ainetta joka lukukausi. (Leevi G)</p>

<p>YLIOPISTO-OPETTAJAKSI TULEMISEN SOSIAALISESTI MERKITTÄVÄT TAPAHTUMAT (28)</p>	
<p>Opettajan mallit (11)</p>	<p>En ole koskaan tavannut yhtä hyvää luennoitsijaa TKK:lla. (Paula A)</p> <p>He olivat paljon enemmän opettajia kuin TKK:lla työskentelevät opettajat, koska heillä oli paljon enemmän kokemusta käytännön opetustyöstä. (Paula K)</p> <p>Hänestä välittyvä into ja omistautuminen tekivät minuun suuren vaikutuksen. (Viljo A)</p> <p>He olivat erittäin innostuneita, iloisia ja energisiä opettajia, jotka ottivat tilanteen aina haltuunsa. (Inkeri B)</p> <p>Yliopistoon tullessani huomasin heti, että kaikki opettajat ovat keskimäärin huonompia kuin peruskoulussa ja lukiossa. (Alpo B)</p> <p>Hän oli arvostettu ja todella viisas henkilö. (Laura A)</p> <p>Olin todella pettynyt ymmärtäessäni, että viisaat opettajani, jotka olivat aina osanneet ratkaista kaikki tehtävät, olivatkin vain katsoneet malliratkaisuja kirjan takaa. (Laura B)</p> <p>Hän oli aivan erilainen kuin edellinen opettajani ja hänellä oli paljon parempi ote opettamiseen. (Laura C)</p> <p>Hän jäi mieleeni positiivisena esimerkkinä hyvästä opettajasta. (Leevi A)</p> <p>Kurssin vetäjä jäi mieleeni huonoimpana kokemuksena, jokaminulla on ikinä ollut opettajasta. (Leevi B)</p> <p>Hänellä oli puutteita myös pedagogisissa taidoissa. (Leevi E)</p>
<p>Opiskelija- kontaktin tärkeys (7)</p>	<p>Se oli mielestäni erittäin palkitsevaa ja hyödyllistä aikaa, koska opin tuntemaan opiskelijat, sain heiltä paljon positiivista palautetta ja näin oppimisen iloa. (Viljo B)</p> <p>Moni heistä otti aktiivisesti kontaktia minuun, minkä takia heidän kanssaan oli mielenkiintoista ja mukavaa, mutta samalla erittäin aikaa vievää, tehdä töitä. (Viljo D)</p> <p>Viimeistään silloin huomasin pitäväni enemmän omien kouluaikojeni yksilöopettamisesta kuin yleisön edessä opettamisesta, koska luennoinnista puuttui henkilökohtainen kontakti opiskelijoihin. (Sakari C)</p> <p>Opiskelijakontaktin puute saattaa osaltaan vaikuttaa kokemukseeni negatiivisesti. (Sakari E)</p> <p>Silloin minä huomasin kaipaavani kanssakäymistä opiskelijoiden kanssa, koska se olisi tuonut vaihtelua työhöni. (Alpo D)</p> <p>Se on paljonvuorovaikutteisempaa jaksina on paljon enemmän oppilas-opettaja-kontaktia kuin korkeakouluopettamisessa. (Paula L)</p> <p>Silloin minä ymmärsin, että suurin ilo työssäni on opettaminen ja opiskelijoiden kanssa toimiminen. (Inkeri H)</p>

<p>Opetettavien suhtautuminen opetukseen (7)</p>	<p>Sain ensimmäisistä opetuskerroistani todella hyvää palautetta. (Paula D)</p> <p>En vielä tiedä, osaanko oikeasti tanssia, mutta ihmiset olivat tyytyväisiä ja heitä tuli tanssitunneille todella paljon. (Paula E)</p> <p>Sain opiskelijoilta paljon parempaa palautetta luennoistani kuin edellinen luennoitsija. (Leevi F)</p> <p>Kiinnitin opettaessani huomiota siihen, että opiskelijat olivat melko passiivisia. (Alpo C)</p> <p>Minusta oli hämmästyttävää, miten haluttomasti opiskelijat suhtautuivat kokeiluuni. (Virpi F)</p> <p>He tekevät vain alkupään hieman suoraviivaisemmat ja yksinkertaisemmat tehtävät, eivätkä pääse tentistä läpi, koska eivät ole vaivautuneet ikinä vilkaisemaankaan kurssin loppupään tehtäviä. (Laura D)</p> <p>Opiskelijoilla oli ensin melko paljon vastarintaa, koska he eivät olleet ennen kokeneet sellaista opetusta. (Inkeri J)</p>
<p>Yhteistyö toisten opettajien kanssa (3)</p>	<p>Me keskustelimme kurssista yhdessä ja pohdimme, miten sitä voisi kehittää. (Antti G)</p> <p>Meistä muodostui hyvin itseohjautuva ja aktiivinen ryhmä ja me tapaamme toisiamme usein, vaikka varsinainen projektimme on jo loppunut. (Inkeri K)</p> <p>Yhteistyön onnistumisen esteiksi nousivat kuitenkin usein erilaiset käytännölliset seikat. (Virpi D)</p>

YLIOPISTO-OPETTAJAKSI TULEMISEN EMOTIONAALISESTI MERKITTÄVÄT TAPAHTUMAT (22)	
<p>Mielipaha (8)</p>	<p>Erityisesti viime aikoina vanhojen kurssieni opetus on alkanut tuntua tylsältä ja monotoniselta. (Antti I)</p> <p>Minusta oli melko ahdistavaa, ettei kukaan kertonut minulle kurssien oppimistavoitteita. (Inkeri C)</p> <p>Joskus jopa pelkäsin mennä opettamaan, koska se oli niin ikävää. (Inkeri D)</p> <p>Latteamman vaiheen lopuksi aloin todella kyllästyä opetukseen ja erityisesti omaan rooliini siinä. (Inkeri G)</p> <p>Työskennellessäni muualla olin ahdistunut ja elämä tuntui sisällöttömältä. (Paula G)</p> <p>Olen jälkikäteen usein harmitellut virhettäni, vaikka olenkin päässyt luennoimaan suuriin luentosaleihin. (Paula F)</p> <p>Minusta oli hämmästyttävää, miten haluttomasti opiskelijat suhtautuivat kokeiluuni. (Virpi F)</p>

	<p>Olin todella pettynyt ymmärtäessäni, että viisaat opettajani, jotka olivat aina osanneet ratkaista kaikki tehtävät, olivatkin vain katsoneet malli-ratkaisuja kirjan takaa. (Laura B)</p>
Mielihyvä (6)	<p>Huomasin jo silloin pitäväni opettamisesta. (Inkeri A)</p> <p>Menin aina todella mielelläni pitämään harjoituksia. (Paula C)</p> <p>Opettajankoulutuksessa olin todella tyytyväinen, koska siellä ymmärrettiin, mitä opettaminen on. (Paula K)</p> <p>Minulle tuli siitä jälkikäteen todella hyvä tunne. (Laura F)</p> <p>Pidin siitä tunteesta, että osasin tehdä jonkun asian, mitä muut eivät osanneet ja että osasin opettaa asian ymmärrettävästi. (Leevi C)</p> <p>Pidin todella paljon siitä, että pääsin ohjaamaan ihmisiä. (Leevi D)</p>
Innostuksen nousu (4)	<p>Keskustelumme innostivat minua ja ajattelin, että voisin sittenkin opettaa jollain uudella tavalla. (Antti G)</p> <p>Lisääntyneen vastuun myötä olen innostunut enemmän opetuksesta. (Antti H)</p> <p>Olimme kollegani kanssa niin innostuneita kurssin kehittämisestä, että päätimme tehdä siitä julkaisun. (Viljo I)</p> <p>YOOPin jälkeisinä vuosina innostuin opetuksesta ja ymmärsin, että opettaminen voisi olla myös päätyöni. (Vuokko G)</p>
Innostuksen lasku (2)	<p>Kasvavien vaatimusten myötä innostukseni opetusta kohtaan laski suhteellisesti. (Antti E)</p> <p>Innostukseni opetusta kohtaan hiipui ja tein työtäni melko mekaanisesti. (Inkeri F)</p>
Rohkeus (1)	<p>Kurssi oli aikaisemmin toteutettu todella huonosti ja YOOPista rohkaistuneena päätin kokeilla toisenlaista opetustapaa. (Laura F)</p>
Jännitys (1)	<p>Se oli melko jännittävä kokemus. (Virpi B)</p>

YLIOPISTO-OPETTAJAKSI TULEMISEN KOGNITIIVISESTI MERKITTÄVÄT TAPAHTUMAT (16)	
Opetuksen kehitystarpeen ymmärtäminen (8)	<p>Olen yrittänyt miettiä, miten tätä ongelmaa voisi opetuksen avulla korjata laskematta kurssien vaatimustasoa. (Alpo G)</p> <p>Jossakin vaiheessa aloin kuitenkin pohtia, onko suoraan paperista lukeminen ainoa tapa opettaa vai onko olemassa muita menetelmiä, joiden avulla saisin opiskelijat innostumaan opiskeltavista asioista. (Antti C)</p> <p>Huomasin, että opetuksessani on paljon kehitettävää. (Antti E)</p> <p>Opetin ennen koko ajan samalla tavalla, mutta nyt pohdin, miten jatkokurssi pitäisi järjestää. (Antti H)</p> <p>Kului melkein viisi vuotta ennen kuin aloin ymmärtää, että minun täytyy muuttaa opetustyyliäni saadakseni onnistumisen kokemuksia. (Inkeri E)</p> <p>Evakko aika johdatti minut ymmärtämään, että minun täytyy tehdä jotakin uutta. (Inkeri H)</p> <p>Minä ymmärsin, että voisin kokeilla eri opetustapoja ja selvittää, toimiiko uusi tapa paremmin kuin vanha tapa. (Vuokko G)</p> <p>Osallistuminen tällaiseen toimintaan on saanut minut ymmärtämään, että voisin ajatella omaa työtäni hieman myös opetuksen tutkimuksen kautta. (Vuokko H)</p>
Ymmärryksen lisääntyminen oman opetuksen suhteen (4)	<p>Ensimmäisten opetuskokemusteni jälkeen aloin saada yhä enemmän vapautta opettamisen suhteen ja aloin ymmärtää, että oikeastaan minä osaankin opettaa. (Inkeri E)</p> <p>Minä ymmärsin, että minulla oli aiemmin ollut todella vahvasti päällä eräänlainen opettaja-rooli, josta luopuminen oli erittäin haasteellista. (Inkeri J)</p> <p>Koska kurssin sisältö pysyi ennallaan, aloin miettiä, antavatko opiskelijat palautetta luennoitsijan pästäkertoimen vai opetustaitojen mukaan. (Leevi F)</p> <p>Gradu sai minut ymmärtämään, kuinka typerää on jaotella opiskelijoiden oppimista tenttien avulla sen sijaan, että heidän oppimistaan seurattaisiin jatkuvasti. (Viljo G)</p>
Ymmärrys siitä, että haluaa opettaa työkseen (3)	<p>Samalla ymmärsin, että haluan opettaa työkseni ja tulin TKK:lle opettamaan. (Paula H)</p> <p>Minä ymmärsin, että minulla on henkilökohtaisesti mahdollisuus panostaa sellaiseen toimintaan, joka tekee minut todella iloiseksi. (Inkeri H)</p> <p>YOOPin jälkeisinä vuosina innostuin opetuksesta ja ymmärsin, että opettaminen voisi olla myös päätyöni. (Vuokko G)</p>

YLIOPISTO-OPETTAJAKSITULEMISEN KONTEKSTUAALISESTI MERKITTÄVÄT TAPAHTUMAT (2)	
Työyhteisön asenne opetuksen kehittämiseen (2)	<p>Koska lähes koko TKK:n yhteisö vähätteli opettamisen merkitystä, oli huomattavasti helpompaa omaksua heidän asenteensa kuin lähteä kehittämään itseään. (Inkeri F)</p> <p>Kollegoideni aktiivisuus ja suotuisa ilmapiiri helpottivat ja nopeuttivat osallistumistani sekä osaston kehittämistoimintaan että myöhemmin muuhunkin pedagogiseen toimintaan. (Vuokko C)</p>

YOOP-tarinoiden temaattisen analyysin tulokset

YOOPIN SOSIAALISET MERKITYKSET	
Vanhoja merkityksiä vahvistavat sosiaaliset suhteet	
Opiskelijoiden kielteinen suhtautuminen uusiin opetusmenetelmiin	<p>Minusta oli hämmästyttävää, miten haluttomasti opiskelijat suhtautuivat kokeiluuni. (Virpi 4)</p> <p>YOOPin jälkeen me koecilimme yhdellä kurssilla ryhmätöitä, mutta opiskelijat eivät tuntuneet pitävän niistä. (Leevi 4)</p> <p>Pitkälle edenneiden opiskelijoiden kanssa ryhmätöyt ja kommunikointi sujuivat hyvin, mutta perusopiskelijoille joutui selittämään asioita niin paljon, että menetelmän tehokkuus hieman kärsi. (Antti 7)</p>
YOOP-ryhmäläisten kielteinen suhtautuminen YOOPin sisältöihin	<p>Moni kurssilaisista oli kanssani samaa mieltä, mutta kasvatustieteilijöillä oli asiasta eri näkemys. (Sakari 2)</p> <p>Muiden osallistujien kesken me aluksi hieman vitsailimmekin, että kasvatustiede on eräänlaista käsienheiluttelu-tiedettä. (Leevi 1)</p>
YOOP-kouluttajien ulkopuolisuus TKK:n yhteisöstä	Silloin minusta tuntui, etteivät YOOPin kouluttajat tiedä, missä he ovat töissä. (Paula 1)
Esimiehen vähättelevä suhtautuminen opetuksen kehittämiseen	Kun menin YOOP-koulutukseen ennen vuotta 2008, niin eräs esimiestehtävissä toimiva henkilö sanoi minulle, että ”jaaha, sinä olet nyt siinä toope-koulutuksessa”. (Inkeri 1)

YOOPIN SOSIAALISET MERKITYKSET	
Uusia merkityksiä vahvistavat sosiaaliset suhteet	
YOOP-ryhmän antoisuus	<p>Minun mielestäni ryhmän jäsenten erilaisuudesta oli hyötyä, sillä keskusteluissamme nousi esille uusia näkökulmia, joita en itse ollut omassa työssäni huomannut. (Antti 1)</p> <p>YOOPissa meillä oli huikaisevan hyvä ryhmä. (Viljo 2)</p> <p>Meillä oli muiden ryhmäläisten kanssa todella paljon hyviä keskusteluita ja muistan hämmästyneeni sitä, miten mielettömän heterogeeninen TKK on. (Inkeri 3)</p> <p>E erityisen hyödyllistä oli se, että siellä tapasi muiden laitosten ja tiedekuntien opettajia. (Alpo 2)</p> <p>Meidän ryhmämme kokoontumiset olivat minusta aivan mahtavia ja meillä oli todella mukavia keskusteluita. (Virpi 2)</p> <p>YOOPin parasta antia olivat keskustelut muiden opettajien kanssa. (Laura 1)</p>
Kollegoiden kannustava vaikutus	<p>Keskustelumme innostivat minua ja ajattelin, että voisin sittenkin opettaa jollain uudella tavalla. (Antti 8)</p> <p>Myös tiimiin kuuluvien opettajien kehotukset vaikuttivat siihen, että päätin osallistua YOOP-koulutukseen. (Viljo 1)</p> <p>YOOPin jälkeen kokosin erästä projektia varten yhteen meidän yksikössämme työskenteleviä opetuksen kehittäjiä ja meistä muodostui hyvin itseohjautuva ja aktiivinen ryhmä. (Inkeri 8)</p> <p>Muutama kollegani oli jo suorittanut YOOPin ja heillä oli siitä hyviä kokemuksia. (Vuokko 1)</p>
Opiskelijoiden myönteinen suhtautuminen uusiin opetusmenetelmiin	<p>Kokeilu oli itsessään minusta todella hieno, sillä opiskelijat kyselivät paljon ja perehtyivät itsenäisesti opetettavaan asiaan. (Viljo 7)</p> <p>Kurssin aikana huomasin myös, että osa opiskelijoista oli selkeästi ilahtuneita muutoksesta ja hyvin kypsiä opiskelunsa suhteen. (Inkeri 6)</p>
YOOP-kouluttajien myönteinen vaikutus	<p>YOOPin vetäjät olivat aivan ihania ja hirveän erilaisia. (Inkeri 2)</p> <p>Myös YOOPin vetäjä teki minuun suuren vaikutuksen. (Viljo 3)</p>

YOOPIN TOIMINNALLISET MERKITYKSET	
Vanhoja merkityksiä vahvistava toiminta	
Negatiivisesti koettu opetusuudistus YOOPin jälkeen	<p>Minusta tuntui, ettei kokeilu ollut ihan loppuun asti suunniteltu (Antti 7)</p> <p>Kerran minä kokeilin sellaista uutta menetelmää, että laitoin opiskelijat tekemään välitehtäviä luennon aikana. (Virpi 4)</p> <p>YOOPin jälkeen me kokeilimme yhdellä kurssilla ryhmätöitä, mutta opiskelijat eivät tuntuneet pitävän niistä. (Leevi 4)</p>
Turhauttava opiskelu YOOPissa	<p>Eniten minua harmitti, että meidän piti työstää ryhmätyönä TKK:n yleisiä ongelmia. (Paula 1)</p> <p>Me luimme erästä kirjaa, jonka esittämien asioiden kanssa olin kovasti eri mieltä. (Sakari 1)</p>
Negatiivisesti koettu opetuskokeilu YOOPissa	<p>Minä toteutin opetuskokeilun eräällä kurssillani, mutta se ei menestynyt kovin hyvin, koska se ei ollut aivan loppuun asti suunniteltu. (Antti 2)</p>

YOOPIN TOIMINNALLISET MERKITYKSET	
Uusia merkityksiä vahvistava toiminta	
Positiivisesti koettu opetusuudistus YOOPin jälkeen	<p>Se oli hirveän mielenkiintoista, koska kokeilussa toteutuivat kaikki YOOPissa kerrotut asiat. (Inkeri 7)</p> <p>Olen uusinnut kurssini siten, etten enää luennoi, vaan teen pienryhmäopetusta aina kun voin. (Inkeri 10)</p> <p>YOOPissa minä kiinnostuin ongelmalähtöisestä opetuksesta, jota aloin soveltamaan erääseen kurssiini. (Vuokko 5)</p> <p>Viime vuosina olen käytännössä kaikilta kurseiltani laskenut, kuinka paljon kurssista hylätyn arvosanan saaneet opiskelijat ovat osallistuneet esimerkiksi laskuharjoituksiin. (Alpo 4)</p> <p>Mielestäni uusi opetustapa toimi paremmin kuin vanha tapa, vaikkei se ollutkaan vielä aivan täydellinen. (Laura 5)</p>
Muun pedagogisen koulutuksen suorittaminen	<p>Koska YOOP-koulutus ei tuntunut riittävältä, päätin hankkia opettajan pätevyyden. (Paula 2)</p> <p>Koska pidin YOOP-koulutuksesta, hain sen jälkeen opettajan pedagogisiin opintoihin. (Leevi 5)</p> <p>YOOPin jälkeen suoritin tieto- ja viestintätekniikan opetuskäytön koulutukset, jotka myös olivat minusta jännittäviä. (Viljo 8)</p>
Positiivisesti koettu opetuskokeilu YOOPissa	<p>Kokeilu oli itsessään minusta todella hieno, sillä opiskelijat kyselevät paljon ja perehtyvät itsenäisesti opetettavaan asiaan. (Viljo 7)</p> <p>Minä lähinnä raportoin sen kurssin käytännöistä, mutta se saattoi kuitenkin olla eräänlainen alku minulle. (Alpo 3)</p>
Antoisa opiskelu YOOPissa	<p>YOOPissa avautui paljon ajatuksia ja aloin lukea todella paljon. (Inkeri 4)</p> <p>Toinen hyvä muisto YOOPista on meidän projektityömme, jonka aiheena oli motivaatio. (Laura 2)</p>
Yhteistyön organisointi YOOPin jälkeen	<p>YOOPin jälkeen kokosin erästä projektia varten yhteen yksikösämme työskenteleviä opetuksen kehittäjiä ja meistä muodostui hyvin itseohjautuva ja aktiivinen ryhmä. (Inkeri 8)</p>

YOOPIN KOGNITIIVISET MERKITYKSET	
Arvioiva reflektio	
Pedagogisen ymmärryksen lisääntyminen	<p>YOOP oli minusta todella mielenkiintoinen ja hyödyllinen koulutus, koska siitä sai uusia ideoita. (Alpo 1)</p> <p>Siellä [YOOPissa] minä ymmärsin, että opetuksen tulisi rohkaista opiskelijoita ajattelemaan itsenäisesti ja soveltamaan oppimaansa laajemmin. (Antti 3)</p> <p>Enää en ole ihan tietämätön, kun toiset puhuvat pedagogisista asioista. (Antti 4)</p> <p>YOOPissa avautui paljon ajatuksia ja aloin lukea todella paljon. (Inkeri 4)</p> <p>YOOP muutti käsitykseni opettajuudesta. (Inkeri 5)</p> <p>Kirjan mukaan esimerkiksi kaikki ihmiset ovat yhtä kykeneviä oppimaan asioita ja minun käsitykseni mukaan eivät ole. (Sakari 1)</p> <p>Ajatus siitä, mitä oppiminen on, iskostui siellä [YOOPissa] ensimmäisen kerran mieleeni. (Viljo 5)</p> <p>Sain YOOPista enemmän näkemystä työhöni. (Virpi 3)</p> <p>Siitä [YOOPista] minä sain työkaluja keskustella pedagogiikasta. (Vuokko 2)</p>
Opetuksen kehitystarpeen ymmärtäminen	<p>Eräs yllättävä havainto melkein kaikilla kursseillani on se, että suunnilleen puolet hylätyistä opiskelijoista eivät ole osallistuneet mihinkään kurssin toimintaan. (Alpo 4)</p> <p>Huomasin, että opetuksessani on paljon kehitettävää. (Antti 5)</p> <p>Aikaisemmin opetukseni oli hieman suunnittelematonta ja vaistonvaraista, mutta YOOPin jälkeen olen miettinyt opetustani ja sen kehittämistä systemaattisemmin. (Laura 3)</p>

YOOPIN KOGNITIIVISET MERKITYKSET	
Kriittinen reflektio	
Oman opetustoiminnan taustaoletusten muutos	<p>Minä ymmärsin, että minulla oli aiemmin ollut todella vahvasti päällä eräänlainen opettaja-rooli, josta luopuminen oli erittäin haasteellista. (Inkeri 7)</p> <p>Siihen saakka olin opettanut aina samalla tavalla kuin minuakin oli opetettu, mutta YOOPissa minä heräsin siihen, että on olemassa muitakin tapoja opettaa. (Vuokko 3)</p> <p>Vasta vuosien konkreettinen työ ja satojen tenttipaperien korjaaminen muutti käsitystäni asiasta. (Vuokko 4)</p> <p>Siinä vaiheessa minä huomasin, että asioita voi opettaa muullakin tavalla kuin sillä, jolla ne on aina itselle opetettu. (Vuokko 6)</p>
Opettamiseen liittyvien taustaoletusten ymmärtäminen	<p>Minusta oli jännittävää huomata, että käytännön opetustyössä tekemiäni havaintojen pohjalta syntyneet käsitykset ja ajatukset oppimisesta ja hyvästä opettajuudesta saivat YOOPissa vahvistusta pedagogiikan ammattilaisilta. (Viljo 4)</p> <p>Minä ymmärsin, että tärkeintä on kehittää sellaisia opetusmenetelmiä, jotka toimivat huonoillakin opettajilla. (Leevi 3)</p>
Kasvatustieteeseen liittyvien taustaoletusten ymmärtäminen	<p>Jälkikäteen minä hieman häpesinkin omia ennakkoluulojani ja sitä, että olin kritisoinut kasvatustiedettä tuntematta koko tieteenalaa. (Leevi 2)</p>

YOOPIN EMOTIONAALISET MERKITYKSET	
Vanhoja merkityksiä vahvistavat tunteet	
Mielipaha	<p>YOOP oli todella hyvä koulutus, mutta en pitänyt YOOPin kouluttajista. (Paula 1)</p> <p>Minusta oli ikävää ja turhauttavaa lukea 30 sivua sellaista kirjaa, joka todisteli asiaansa keksityillä, tarkoitushakuisilla ja melko naiiveillakin esimerkeillä. (Sakari 1)</p>
Innostuksen lasku	<p>Kasvavien vaatimusten myötä innostukseni opetusta kohtaan laski suhteellisesti. (Antti 6)</p>

YOOPIN EMOTIONAAKSEET MERKITYKSET	
Uusia merkityksiä vahvistavat tunteet	
Innostuksen nousu	<p>Keskustelumme innostivat minua ja ajattelin, että voisin sittenkin opettaa jollain uudella tavalla. (Antti 8)</p> <p>Olimme kollegani kanssa niin innostuneita kurssin kehittämisestä, että olemme nyt tekemässä siitä julkaisua. (Viljo 9)</p> <p>Ilman YOOPia minulla ei olisi ollut energiaa ja intoa alkaa kokoamaan tällaista ryhmää. (Inkeri 8)</p> <p>Minä olen kauhean innostunut opetuksesta. (Inkeri 9)</p>
Mielihyvä	<p>Minulle jäi hirveän hyvä tunne siitä toiminnasta. (Virpi 1)</p> <p>Minulle tuli siitä jälkikäteen todella hyvä tunne. (Laura 5)</p>
Rohkeus	<p>YOOPin tärkein anti oli kuitenkin se, että sieltä sai rohkeutta kokeilla uusia opetusmenetelmiä. (Viljo 6)</p> <p>Kurssi oli aikaisemmin toteutettu todella huonosti ja YOOPista rohkais-tuneena minä päätin kokeilla toisenlaista opetustapaa. (Laura 4)</p>

YOOPIN KONTEKSTUAALISEET MERKITYKSET	
Vanhoja merkityksiä vahvistavat kontekstuaaliset tekijät	
Työyhteisön opetuksen kehittämistä vähättelevä asenne	<p>Koska yleinen asenne opetuksen kehittämisen merkitystä kohtaan oli niin vähättelevä, lähdin minäkin O3-kurssille ja YOOPiin mukaan vähän skeptisenä. (Inkeri 1)</p>

YOOPIN KONTEKSTUAALISEET MERKITYKSET	
Uusia merkityksiä vahvistavat kontekstuaaliset tekijät	
Työyhteisön opetuksen kehittämiseen kannustava asenne	<p>Muutama kollegani oli jo suorittanut YOOPin ja heillä oli siitä hyviä kokemuksia. (Vuokko 1)</p> <p>Myös tiimiin kuuluvien opettajien kehotukset vaikuttivat siihen, että päätin osallistua YOOP-koulutukseen. (Viljo 1)</p>

TEKNILLISEN KORKEAKOULUN OPETUKSEN JA OPISKELUN TUEN JULKAISUSARJA

- 1/2000 Ahonen Anna-Maija
Perustutkintoa tekevien opiskelijoiden ohjaus Teknillisessä korkeakoulussa – Nykytilanne ja kehittämissuuntia
- 2/2000 Ryyänen Jari
Teknillisen korkeakoulun opetusvälineistön tila ja tieto- ja viestintätekniikan käytön tukeminen
- 3/2000 Hein Irene & Lauhia Riikka (toim.)
Ope². Dokumentoitua opetuksen kehittämistä Teknillisessä korkeakoulussa 1999–2000
- 1/2001 Knuuttila Mari & Virtanen Annukka
Opettajan opas onnistuneeseen opettamiseen
- 1/2002 Ahonen Anna-Maija & Yanar Anu (toim.)
Yopas yotakin! Opettajien oivalluksia opetuksesta. YOOP 2000 -kurssin opetuksen kehittämishankeraportit
- 2/2002 Brax Saara A. & Koivula Marjaana
Opetuksen pintaa syvemmällä – TKK:n opettajien käsityksiä tiedosta, oppimisesta ja opetuksesta
- 3/2002 Hiltunen Johanna & Lindholm Hanna
Opettajatuutor tienviittana – Tavoitteena koko opintopolun kattava ohjausjärjestelmä
- 1/2003 Yanar Anu (toim.)
Yoopia ikä kaikki! YOOP2001-kurssin oman opetuksen kehittämishankkeet
- 1/2005 Peltonen Laura
Matkalla itsenäiseksi tutkijaksi – Tieteenfilosofisten taitojen rooli jatko-opintojen haasteiden voittamisessa
- 1/2006 Pylkkönen Tiina
Aikuisen opiskelijan tarpeet Teknillisessä korkeakoulussa
- 1/2008 Rautiainen Mari
Teknillisen korkeakoulun konetekniikan osaston opettajien ja opiskelijoiden kokemukset oppimisen arvioinnista ja palautteesta
- 1/2009 Sammalisto Pauli
Fuksien fiilikset. Teknillistieteellisen alan ensimmäisen vuoden opiskelijoiden opiskelukokemuksia 2005–2007
- 2/2009 Erkkilä Miia
Strategisesti suorittaan? Teknillistieteellisen alan opiskelijoiden kandidaattivaiheen opintojen eteneminen, opiskeluorientaatiot ja opiskelukokemukset uudesta kaksiportaisesta tutkintorakenteesta
- 3/2009 Rantanen Elisa & Liski Eero
Valmiiksi tavoiteajassa. Teknillistieteellisen alan opiskelijoiden opintojen eteneminen ja opiskelukokemukset tekniikan kandidaatin tutkinnossa
- 4/2009 Hyppönen Olli ja Lindén Satu
Opettajan käsikirja – opintojaksojen rakenteet, opetusmenetelmät ja arviointi
- 5/2009 Katrina Nordström, TKK, Päivi Korpelainen, HSE ja Olli Hyppönen, TKK
Guidelines for Quality of Learning at Aalto University – A Roadmap produced by the Teaching Quality Working
- 1/2010 Erkkilä Miia
Tuleeko tekniikan kandeja kolmen vuoden putkesta?
- 1/2010 Erkkilä Miia ja Paula Koivukangas
Opintojen merkitys ja onnistumismahdollisuudet – niistäkö on teekkarin motivaatio tehty?
- 3/2010 Clavert Maria
Narratiivinen tutkimus yliopistopedagogisen YOOP-koulutuksen merkityksestä osana Aalto-yliopiston teknillisen korkeakoulun opetushenkilöstön yliopisto-opettajaksi tulemistä

ISSN: 1457-1714 (Painettu)

ISSN: 1797-9986 (Elektroninen)

ISBN: 978-952-60-3179-8 (Painettu)

ISBN: 978-952-60-3180-4 (Elektroninen)